العلاج بالفن للأطفال

3.2.2022



جوديث آرون روبن

ترجمة: شاكر عبد الحميد



العلاج بالفن للأطفال


تمت ترجمة هذا الكتاب بدعم
مبادرة
ترجم
Tarjim Initiative

العلاج بالفن للأطفال

تأليف: جوديث آرون روبن

ترجمة: شاكر عبد الحميد

الطبعة الأولى: 2021

ISBN: 978-603-91578-5-4

رقم الإيداع: 1442/5197

هذا الكتاب ترجمة لـ:

Judith Aron Rubin,

Child Art Therapy

Weily 25th Edition.

Cover Painting by: Joan Miró

الآراء والأفكار الواردة في الكتاب تمثل وجهة نظر المؤلف



الناشر:

دار معنى للنشر و التوزيع





www.mana.net | info@manaa.net | @ManaPlatform

المحتويات

شكر وتقدير

على الرغم من أنني وحدي التي ينبغي أن تتحمل المسئولية عن كل ما كُتب هنا، إلا أنني أرغب كذلك في أن أشكر عددًا قليلًا، من بين أفراد كثيرين، أدت مساعدتهم وتعليمهم إيَّاي إلى إثرائي وإثراء كتابي هذا أيضًا.

أبدأ بتقديم الشكر لعائلتي التي قضيت بينها طفولتي؛ لجدتي الحنون التي كانت متفهمة دائمة، ولأبي الفخور بتوقعاته العالية مني، ولمودته الدائمة، ولأمي الصبور بطابعها الهادئ المميز لها، ولأخي رفيق دربي.

وأشكر كذلك عائلتي الحالية: زوجي الذي هو جدير بالثقة، والذي كان صبورًا خلال فترة الحمل الطويلة (لهذا الكتاب)، كذلك خلال عمليتي المراجعة للنسخة الوليدة الأولى المطبوعة منه، وكذلك أولادنا الثلاثة، الذين هم راشدون الآن، ولديهم أطفال أيضًا؛ الذين تظهر رسوماتهم وكلماتهم داخل هذا الكتاب، والذين قاموا أيضًا بقراءة مخطوطة الكتاب وطباعة النسخة الأصلية منه، الذين كانوا كذلك متفهمين إلى أقصى حد، خلال تلك الأوقات التي كنت خلالها متفرغة، بالنسبة إليهم، على نحو أقل كثيرًا مما قد رغب أي منّا في ذلك. وأشكر كذلك أحفادنا الأربعة، الذين زودوني بدليل مفعم بالحيوية لتلك الفوائد العلاجية الخاصة بالفن، الذين ألهموني على نحو مستمر بإبداعهم الجدير بالاعتبار.

كذلك أتقدم بالشكر لكثير من المعلمين والزملاء والأصدقاء والمساعدين، الذين قدموا لي نماذج جيدة وأفكارًا جيدة، الذين ساعدوني أيضًا، عبر أكثر من أربعين عامًا، في تعلم الكثير حول نفسي، وحول أطفالي، وحول الفن أيضًا.

إن عددًا كبيرًا منهم الآن، كما هو الحال أيضًا بالنسبة إلى أبي وأمي، لم يعودوا من بين الأحياء، لذلك فإن بقاء القيم الخاصة بهم حية في هذا الكتاب يظل من بين مصادر الراحة بالنسبة إليَّ.

بالإضافة إلى ما سبق، فإنني أود أن أشكر صديقتي وزميلتي إلين إروين، التي كانت رفيقة درب ثابتة ومحفزة لي دائمًا، وأنا ممتنة كذلك لإيديث كرامر التي منحتني، على نحو متسم بالكرم، الكثير من وقتها وحنكتها العملية خلال مراجعاتها المقترحة للطبعة الثانية من الكتاب. كذلك فإنني

أرغب في أن أشكر ثلاثة من المعالجين بالفن الخبراء، الذين راجعوا الكتاب بمناسبة هذه الطبعة الخاصة بمرور خمسة وعشرين عامًا على صدوره وهم: أودري دي ماريا، وإكوكو أكوستا، وجوان فيليبس، الذين كانت اقتراحاتهم المفصلة والعميقة هي الأكثر مساعدة لي.

كذلك قدم لي أرباب عملي (أو الجهات التي عملت لحسابها) في مركز بيتسبرج لإرشاد الطفل في عام 1978، وفي المعهد والعيادة الطبية النفسية في الغرب في عام 1984، خدمات الدعم للطبعتين الأوليين من الكتاب. وقد التقط نورمان رابينوفيتز وشيلا رامزي معظم الصور الفوتوغرافية، بالإضافة إلى بعض تلك الصور الأخرى التي التقطها جيم لينكز، وجاكوب ماليزي، ولين جونسون. أما الصور ذات الجودة التكنولوجية المنخفضة فقد اعتمدت على شرائح تم التقاطها بكاميرا تصوير رخيصة الثمن خاصة بي.

كما أود أن أعبر كذلك عن امتناني للمنظمات والصحف التالية لموافقتها على طبع تلك المادة أولًا في صحفها أو كتبها: جمعية العلاج بالرقص الأمريكية، والمؤسسة الأمريكية لرعاية المكفوفين، ومجلة العلاج بالفن الأمريكية، والجمعية الأمريكية لأمـراض التعبير والفنون والأنشطة، وجمعية تقدم العلاج النفسي، وجمعية تربية المعوقين بصريًا، وبيكون هـاوس، ومؤسسة برونر-روتليدج، ومـدرسـة الدكتور فرانكلين بيركنز، وجمعية الدقة الموسيقية العالية الأمريكية High Fidelity/Musical America، وكـارجـر للنشر، ومعهد البحوث العقلية، ومعهد ناثان أكرمان للأسرة، والجمعية الوطنية لتعليم الفنون، ودار برجامون للنشر، وجمعية منطقة بيتسبرج لمرحلة ما قبل المدرسة.

إنني أود، في المقام الأول، كما حـدث في الطبعة الأولى، أن أشكر الأطفال وعائلاتهم، الذين كانوا أفضل المعلمين بالنسبة إليّ، فقد أتاح سماحهم لي باستنساخ فنونهم (أي حصولي على نسخة خاصة بي منها)، كذلك تصويرهم في أثناء عملهم، الفرصة لآخرين كثيرين كي يتعلموا من مجهوداتنا المشتركة هذه، وإنني أعتقد أنهم قد كانوا راغبين أيضًا في هذه المشاركة، لأنهم قد أرادوا أيضًا أن تتاح الفرصة نفسها للآخرين من أجل الفهم والقيام بالنمو من خلال العلاج بالفن.

استهلال

الطبعة التذكارية الخاصة بمرور خمسة وعشرين عامًا

على صدور هذا الكتاب.

خلفية:

هناك مفارقة مثيرة للاهتمام تتعلق بنشأة هذه الطبعة التذكارية الخاصة بمرور خمسة وعشرين عامًا على صدور هذا الكتاب. فقد غيرتُ البيوت التي كنت أسكن فيها عدة مرات منذ عام 1978، لكن كتاب «العلاج بالفن للأطفال» كان لا يزال يُطبع، وكان ثمنه يزداد كل عام، إلى درجة أنه أصبح باهظ الثمن بالنسبة إلى طلاب العلاج بالفن؛ هؤلاء الذين هم الجمهور الرئيس له. هكذا قدمت لي مؤسسة وايلي، الراعي الحالي، الفرصة لتأليف كتاب «العلاج القائم على أساس الفن» Artful Therapy (Rubin, 2005)، وهو كتاب موجه إلى العاملين في ميدان الصحة العقلية، كذلك إلى هؤلاء الذين ينتمون إلى حقول معرفية وتخصصات أخرى، وقد أدركتُ أنني قد أحببت تلك الفكرة التي بمقتضاها سيكون في مقدور كتابي الأخير أن يوجد أيضًا في ذلك البيت نفسه الذي لم يزل كتابي الأول يقيم فيه.

لقد كانت مشكلتي الوحيدة تتمثل في ذلك الارتفاع المتزايد دائمًا في تكلفة الكتاب الأول. لذلك كنت سعيدة جدًّا عندما وافقت بيجي ألكسندر، الناشرة في وايلي، على تقديم طبعة من كتاب «العلاج بالفن للأطفال» هذا بسعر مناسب، شريطة أن أقدم مراجعة تنقيحية أخرى له. وقد قدمتُ لها اقتراحًا فحواه أنه انطلاقًا من أن الذكرى السنوية الخامسة والعشرين لصدور الطبعة الأصلية من هذا الكتاب قد اقتربت كثيرًا، فإن هذه الطبعة التي طالبتني بها يمكن أن تكون كذلك الطبعةَ الخاصة بهذه المناسبة. وقد أعجبت بيجي بالفكرة تمامًا، فإنه من الجيد أن يكون لدينا كتاب كان منذ طفولته مفيدًا للناس عبر هذا الزمن الطويل.

وقد كنت سعيدة على نحو خاص؛ لأن بيجي كانت لديها رغبة أيضًا في أن أُكوِّن أسطوانات مدمجة كي تصاحب هذين الكتابين، لأنني كنت

أعمل كذلك، خلال الوقت نفسه، على الإنتاج لشريط فيديو حول هذا المجال بعنوان «العلاج بالفن له أوجه عدّة» «Art Therapy has many faces, (Rubin, 2004)» ، وانطلاقًا من أنني أعددتُ أفلامًا تعليمية كثيرة منذ سبعينيات القرن الماضي، فإن الفكرة العامة الخاصة بإعداد أشكال سمعية بصرية للتدريس لم تكن فكرة جديدة بالنسبة إليّ، كما أنني قد اكتشفت حديثًا أيضًا أن التكنولوجيا المتاحة الآن تسمح لأي معالج بإعداد أفلام من خلال استخدام الحاسوب المحمول الخاص به.

لقد وجدت، خلال السنوات الست الماضية، أن استخدام الأفلام والفيديو في تقديم المقررات الدراسية والعروض قد أضاف شيئًا خاصًا إلى ما يقدم من موضوعات.

وفي ضوء الإمكانية الخاصة بخفض سعر الكتاب، أصبحت فكرة مراجعته ذات جاذبية خاصة. كما أنني قد أصبحت أيضًا أكثر انخراطًا في العمل وذلك عندما تلقيت ثلاث مراجعات له من ثلاثة زملاء من ذوي الخبرة في المجال، وقد صاحبت هذه المراجعات كلها أفكار ممتازة خاصة ببعض التعديلات الممكنة. وبما أنهم كانوا قد استخدموا هذا الكتاب في التدريس، أكثر مما استخدمته شخصيًا، فإنني كنت ممتنة لهم بشكل خاص لما قدموه من اقتراحات، وقد حاولت بالفعل الإفادة من هذه المقترحات وتوظيفها.

وهكذا فإنه على الشاكلة نفسها الخاصة بالمشروعات الجديرة بالاهتمام، فإن مشروع هذا الكتاب قد بدأ، على نحو ما، عن طريق المصادفة الحسنة، ثم إنه تطور فأصبح مسعى ممتعًا بالنسبة إليّ. وقد كان من الممتع أيضًا أن أعيد القراءة لكتاب كان قد كُتب أولًا منذ ثلاثين عامًا بوصفه أطروحة دراسية، وقد كان من الباعث على الثقة والاطمئنان بالنسبة لي أن أكتشف أيضًا أن قيمي الأساسية الخاصة لم تتغير كثيرًا في الواقع، وإنني لم أزل متوافقة مع معظم ما كتبته منذ ذلك التاريخ.

التغيرات في العلاج بالفن والصحة النفسية

لا جدال في أن العالم قد تغير، على نحو كبير، خلال السنوات الثلاثين الماضية، وإنه قد أصبح من الصعوبة بمكان القيام بذلك النوع من العلاج نفسه الذي يستغرق وقتًا طويلًا على النحو الذي تم وصفه في هذا الكتاب،

ومع ذلك فإنني أعتقد أن المبادئ الأساسية الموجودة، في هذا العلاج، مبادئ قابلة للتطبيق أيضًا في العلاج قصير المدى، التي له أمثلة كثيرة أيضًا خاصة به، ولحسن الحظ فإنه قد أصبح من الأيسر الآن، على نحو جدير بالاعتبار، أن يحصل الأطفال المضطربون على العلاج، لأنه علاج قد أصبح أكثر قبولًا، مقارنة بما كان عليه الأمر منذ خمسة وعشرين عامًا.

وعلى الرغم من أن ميدان العلاج بالفن قد اتسع نطاقه على نحو سريع خلال السنوات الست التي بين الطبعتين الأوليين من هذا الكتاب، إلا أن هذا النمو قد استمر في الزيادة أضعافًا مضاعفة خلال السنوات العشرين الأخيرة، ليس فحسب في الولايات المتحدة، بل حول العالم أيضًا. لقد نمت أدبيات هذا المجال بمعدل أسرع مما كنت قد توقعت، وهو أمر واضح في الكثير من تلك الاقتباسات أو الاستشهادات الإضافية المذكورة لاحقًا في هذا النص، ولم يعد الأمر متعلقًا فحسب بوجود عدد أكثر وأفضل حالاً من البرامج التدريبية الخاصة بهذا المجال؛ بل أيضًا بوجود امتحان إجازة أو شهادة صلاحية، يسمح من خلاله للمعالجين بالفن بأن يكونوا معتمدين أو مسجلين في العلاج (ATR) ومسجلين بعد ذلك بصفتهم حاصلين على شهادة مصدقة في المجال (ATR –BC). وبالإضافة إلى ما سبق يحصل المعالجون بالفن بالفعل كذلك على تصاريح أو تراخيص بالعمل في الكثير من الولايات الأمريكية، كما أن الكثيرين منهم يتم تدريبهم على المستوى الخاص بدرجة الدكتوراة. ويُعد ما قامت به المؤسسة المهنية، أي الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن The American Association of Art Therapy (AAAT)، الجهة المسئولة من ناحيتها عن كثير من عمليات التطوير في هذا المجال، لكن السبب الرئيس في أن العلاج بالفن قد طرأ عليه مثل هذا النمو يرجع إلى أن العلاج بالفن نفسه قد كان فعالًا جدًا في حالات لم تكن المناهج والأساليب الأخرى فيها كذلك (انظر الفصل العشرين).

إن العلاج بالفن، في الوقت الذي لم يزل موجودًا في المستشفيات والعيادات، قد اتسع نطاقه أيضًا فيما وراء تلك المواقع الطبية النفسية التي بدأ فيها، أو ما هو أبعد منها. ونتيجة لذلك فإن المعالجين بالفن يقدمون خدماتهم للأطفال في أماكن جديدة أيضًا: في المدارس (Bush, 1997 , Moriya, 2000)، والمستشفيات الطبية (Bach, 1990, Furth, 1988, Malachiodi, 1999)، ودور العجزة والمسنين (Bertoia, 1993

(Zambelli, Clark & Heegaard, 1989)، ومراكز الاحتجاز (Gussak & Virshup, 1997)، وفي الملاجئ وأماكن الإيواء (Malchiodi, 1997)، وفي البيئات أو المواقع المخصصة لهؤلاء الذين يعانون من اضطرابات الأكل (أو التغذية) أو تعاطي المخدرات. وقد يقوم المعالجون بالفن أيضًا بعمليات تقييم معاونة للطب الشرعي (Cohen-Lehman, 2003)، كما قد يقدمون خدمات مباشرة لمساعدة الشباب الذين يعانون من صدمات (Hagood, 2000, Klorer, 2000, Murphy, 2001, Steele, 2003)

لكنه على الرغم من هذه التغيرات كلها، في مجال العلاج بالفن والعلاج الخاص بالصحة النفسية؛ إلا أن الأطفال لا يزالون أطفالًا، كما أن القضايا النفسية التي يواجهونها -مثل القلق أو فقدان الضبط أو التحكم- ليست قضايا أو مشكلات مختلفة جوهريًا عما كان عليه الأمر منذ خمسة وعشرين عامًا مضت، أيًا ما كان السبب فلقد تغيرت المسميات والمصطلحات التشخيصية الخاصة بها، هذا على الرغم من أنني لا أشعر بالارتياح بدرجة كبيرة فيما يتعلق بهذه المصطلحات الآن، مقارنة بما كنت عليه من قبل. إنني أفضل أن أنظر إلى الناس من منظور أنهم زملاء من البشر، كما أنني لم أشعر قطّ، من قبل، أنه من المفيد القيام بتصنيف البشر من منظور أنهم يعانون من اضطراب ما أو آخر، هذا على الرغم من أنني أيضًا أختار، عن قصد، الحالة التي تتفق وأفضل وجه مع هذا التصنيف أو ذاك، حتى يكون علاجها ذا عون وفائدة.

لقد تغيرت أسماء الاضطرابات خلال السنوات الخمس والعشرين الماضية؛ فتلك الحالات من الاضطراب التي تصيب بعض الأطفال كانت تسمى من قبل، وتوصف، بأنها مصابة بالحد الأدنى من تلف المخ Minimally Brain Damaged، أو التي كان يوصف الطفل المصاب بها بأنه يعاني من صعوبات تعلُّم قد أصبحت توصف بأنها تعاني من اضطراب نقص الانتباه Attention deficit disorder، وبخاصة مع وجود نشاط زائد أو مفرط لديه أو عدم وجوده أحيانًا. كذلك ثمة تغيير وتعديل لتلك اللغة التي كانت تُستخدم لتحديد هوية الأطفال الذين يعانون من إعاقات (أو صعوبات) جسيمة أو معرقلة، بينما المشكلة التي يعاني هؤلاء الأطفال منها لم تتغير، ما عدا ما حدث من أنه، بفضل التقدم الذي طرأ على العلوم الطبية، قد أصبح عدد أكبر من الأطفال العاجزين قادرين على الاستمرار في الحياة (Evans, Dubowski, 2001).

كذلك أصبحت عمليات تحديد بعض زملات أو مجموعة الأعراض الطبية النفسية مثل نوبات الاكتئاب المرتفعة والاضطراب ثنائي الأقطاب، تحدث بوتيرة أكبر في عالم الأطفال، كما أنها، على نحو متكرر، قد أصبحت تتلقى علاجًا طبيًا يكون أحيانًا مفيدًا بدرجة كبيرة، وأحيانًا لا يكون كذلك. إن معاناة مثل هؤلاء الأطفال لم تزل هائلة أو جسيمة، كما لم تزل هناك حاجة أيضًا لأن يتم التوجه نحو حلها بطريقة متسمة بالتعاطف.

في ميدان علاج الأطفال عامة؛ مرّ ذلك النوع من العلاج الذي يستخدم الفن وسيطًا أو أداة أساسية -مثله مثل علاج الكبار- بعدد من الموضات والصرعات، عبر تلك السنوات كلها. ومع ذلك، فإنه على الرغم من أن هناك الكثير من الأمور التي يمكن أن نتعلمها من المناحي العلاجية الحالية، كما هو الحال مثلًا بالنسبة إلى استخدام الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية، إلا أن الكثير من الأفكار الجديدة تبدو لنا مألوفة تمامًا. وما أصابني بالدهشة والذهول عندما كنت أراجع أدبيات العلاج بالفن عبر السنوات العشرين الماضية، أن العلاج بالفن الذي يتسم بالكفاءة مع الأطفال والأسر، بصرف النظر عن المنحى المتبع أو طول عملية العلاج، يشتمل غالبًا أيضًا على وجود معالج إكلينيكي يكون متعمقًا في تفكيره وعمله، ومتسمًا أيضًا بالمرونة، كما أنه يتقدم في عمله من خلال الكثير من الاهتمام والاحترام.

التغيرات في تنظيم الكتاب ومحتواه

لا تعد الطبعة الحالية من هذا الكتاب، مجرد مراجعة تجميلية للنسخة السابقة من الكتاب فحسب، لكنها تحتوي على مراجعة جوهرية له؛ فاعتمادًا على الاقتراحات التي قدمها مراجعو الكتاب تمت إعادة التنظيم له كلية، كما أضيفت إليه مواد جديدة، وتم أيضًا حذف بعض الأجزاء التي لم تعد مناسبة. لقد ظل معظم المحتوى الأصلي موجودًا، لكن بعضه سوف نجده أيضًا في مواضع جديدة، كما أن البعض الآخر قد أعيدت تسميته أو تغيير عناوينه.

على غير شاكلة كتاب العلاج بالفن: مقدمة (1999) أو كتاب مداخل إلى العلاج بالفن (الطبعة الثانية، 2001)، لم يُقصَد من الكتاب الحالي أن يَعرِض ميدان العلاج بالفن للأطفال، أو أن يقدمه، وعلى نحو متوازن.

لكنه، بدلًا من ذلك، تمت كتابته لأول مرة، إلى حد ما، من أجل الفرز والتصنيف لأفكاري الخاصة المتعلقة بهذا المجال الذي أصبح تخصصًا بعد ذلك. إن هذا الكتاب يشتمل على نحو أساسي على خبراتي وأفكاري الخاصة. لقد حاولت، بقدر ما استطعت إلى ذلك سبيلًا، أن أذكر هنا كل ذلك الجهد الذي تم إنجازه كله في مجال العلاج بالفن للأطفال منذ المراجعة الأخيرة له، وذلك من أجل هؤلاء الذين يريدون المتابعة لأي موضوع مناسب هنا، وأيضًا بدرجة أكبر من التفصيل.

مقدمة المترجم

أصبح هذا الكتاب، الذي بين أيدينا الآن، واحدًا من الكتب الكلاسيكية في مجال العلاج بالفن عامة، والعلاج بالفن للأطفال خاصة؛ فمن خلال مقدمةٍ وواحد وعشرين فصلًا متنوعًا، يقدّم لنا هذا الكتاب الشروط الضرورية للنمو الإبداعي للأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقات الجسدية، أو من المصابين باضطرابات عقلية، أو حتى من الأسوياء، كما أنه يقدم لنا مجموعةً من الطرائق المهمة في قياس قدرات هؤلاء الأطفال والمراهقين الفنية، وأيضًا عددًا من المناهج والأساليب الأساسية في العلاج الفردي والعلاج الجمعي والعلاج الأسري للأطفال من خلال الفن والإبداع، كما أنه يقدم أيضًا توجيهاتٍ وأفكارًا مهمة للوالدين والمعلمين والمعالجين حول العلاج بالرسم والتصوير والنحت واللعب والدراما، وغيرها من الأشكال العلاجية التعبيرية.

ويقدم لنا هذا الكتاب الرائد أيضًا أفكارًا وتصوراتٍ واستبصاراتٍ مهمةً في فهم تلك الرسائل المباشرة أو غير المباشرة، التي يحاول الطفل أن يوصلها إلينا من خلال شخابطه ورسوماته وتلويناته ومنحوتاته وقصائده وأقنعته وحركاته وتساؤلاته، وغير ذلك من الوسائل التعبيرية الخاصة به.

الدكتورة جوديث آرون روبن مؤلفةُ هذا الكتاب، وهي عالمة نفس متخصصة في العلاج بالفن للأطفال، وهي إحدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة بيتسبرج في ولاية بنسلفانيا بالولايات المتحدة الأمريكية، وعضوة بارزة في جمعية بيتسبرج للتحليل النفسي، وكانت من قبل رئيسة الجمعية الأمريكية للعلاج بالفن، ولها سبعة كتب مهمة وأكثر من ثلاثة عشر فيلمًا تعليميًا في مجال العلاج بالفن للأطفال، كما قدمت الكثير من المحاضرات والاستشارات العلاجية والورش التدريبية داخل الولايات المتحدة وخارجها، عبر أكثر من خمسين عامًا. وقد ولدت في عام 1936، وبدأت الكتابة في هذا المجال منذ عام 1963، ولم تزل تمارس أنشطتها العلمية والعلاجية فيه حتى الآن.

في هذا الكتاب، الذي يُترجَم لأول مرة إلى العربية، تقدم لنا «جوديث روبن» خبراتها المتراكمة عبر سنوات طويلة من الممارسة والقراءة والتدريب

والعلاج للأطفال في مجال العلاج بالفن، كما تقدم لنا أفكارها واستبصاراتها.

إنه كتاب مفيد في الفهم والتدريب، كذلك الإلهام، للأجيال الجديدة من المهتمين بالعلاج بالفن، كذلك إلى كل من ينظرون إلى الفن بوصفه شكلًا ما من أشكال علاج النفس والعقل والوجدان، للفرد والجماعة، وللإنسان بشكل عام، هنا وهناك، الآن وفي المستقبل.

إنه كتاب ممتع من حيث أسلوبه، وعميق الفائدة من حيث مضمونه؛ إنه يجمع بين ذلك السردِ الجميل الذي قدمَتِ المؤلفة من خلاله أفكارها واستبصاراتها، والوفرةِ المعلوماتية والغزارة المعرفية التي تكاد أن تحصي الكثير من الأفكار والمفاهيم والنظريات والممارسات الموجودة في هذا المجال.

الجدير بالذكر هنا أن نقول إن مجال العلاج بالفن عامة، والعلاج بالفن للأطفال خاصة، مجالٌ بيني interdisciplinary، أي مجال مشترك يجمع بين الأفكار والنظريات والمناهج والممارسات المستمدة من مجالات الفن وعلم النفس والطب النفسي على نحو خاص. وكما ذكرت جمعية العلاج بالفن الأمريكية في عام 1996 فإن العلاج بالفن: «مجال من مجالات العلاج يقوم على أساس الاعتقاد بأن العملية الإبداعية المرتبطة بالنشاط الفني أساس التعافي من الاضطرابات، وأساس التعزيز للحياة أو تدعيمها. كذلك فإن التعبير الإنساني عن الفن تعبيرٌ مفيد في التغلب على الضغوط النفسية، وفي حل الصراعات الانفعالية، وفي الحد من احتمالات حدوث السلوكيات المسبّبة للمشكلات، وفي زيادة الشعور بالراحة والمتعة والاسترخاء وطيب الحال، وإلى غير ذلك من التأثيرات الإيجابية على الفرد وعلى المجتمع أيضًا»[1].

هكذا تؤمن جوديث روبن، مؤلفة هذا الكتاب، بأن الفن: «إحساس خاص قد تم تجسيده في شكل عام»، كما أنها تؤكد اقتناعها أيضًا بأهمية الربط بين العلاجِ بالفن واللعبِ والحرية والخيال والإبداع، وقد تمثَّل ذلك في كتابها الحالي، وفي كتبها المهمة الأخرى، كما تمثل أيضًا في ذلك الكتاب الذي قامت بتحرير الطبعة الثالثة منه في عام 2016، وعنوانه: مقاربات في العلاج بالفن: النظرية والتكنيك، الذي احتوى على معظم المقاربات الموجودة في مجال العلاج بالفن عامة، والعلاج بالفن للأطفال خاصة، ومنها المقاربات التحليلية النفسية التي تنتمي إلى الإطار الفرويدي

(1) مالشيودي، كاثي (2019) العلاجات التعبيرية (ترجمة: أحمد عمرو عبد الله، ولاء نبيل حسين، القاهرة: مكتبة مدبولي، ص55.

الكلاسيكي، الذي تنتمي إليه روبن نفسها، كذلك المقاربات التي تنتمي إلى أفكار كارل جوستاف يونج، أو أفكار دونالد وينيكوت ونظرية العلاقة بالموضوع، وأيضًا التصورات والأفكار الإنسانية والجشطلتية[1] والمعرفية، وغيرها.

كذلك تعود جوديث روبن في كتابها هذا، وفي غيره من أعمالها، إلى المحلل النفسي البريطاني دونالد وينيكوت (1896-1971)، وإلى نظرياته التي قال من خلالها إن النمو الإبداعي، كذلك العلاج النفسي الفعال، يحدثان، على نحو جيد، عندما يتوفر ذلك «الفضاء الخاص باللعب»[2]، بين الطفل وأمه من ناحية، والطفل والمعالج له من ناحية أخرى، وإنه من خلال الفن واللعب والإبداع يمكن أن يستخدم المرء، طفلًا كان أو راشدًا، شخصيته الكلية، كما يمكنه من خلال الإبداع خاصة أن يكتشف ذاته الحقيقية.

وفي أكثر من موضع في هذا الكتاب، تقول جوديث روبن إن الفن لا يمكنه أن يعطي الإبصار لطفل كفيف، أو يمنح طفلًا متأخرًا عقليًا حالةً من الفهم الواضح لكثير من الأمور، أو أن يجعل طفلًا يعاني من عرج أو شلل قادرًا على الحركة الحرة. لكن الفن يمكنه أن يمنح الأطفال وغيرهم أشياءً كثيرة، وإن من هذه الأشياء، تمثيلًا لا حصرًا، ما يلي:

1. إن الفن يستطيع أن يمنح طفلًا ما طريقةً مثيرة منشطة محفزة كي يستمتع بالعالم الحسي المحيط به، وأن يستكشفه أيضًا.
2. كما يمكن للفن أيضًا أن يمنح الطفل طريقةً يكون هو المسئول من خلالها، حتى ضمن نطاق ضيق، عن وسيط أو أداة يتحكم فيها وفقًا لرغبته.
3. كذلك يمنح الفن الطفلَ الصغير القدرةَ والفرصة لأن يتذوق تلك المتعة بالمهارات التي يصل إليها وينميها من خلال الممارسة.
4. يمنح الفن الطفلَ، أيضًا، طريقةً خاصة يمكنه أن ينطلق من خلالها في بيئته، في بيته أو مدرسته، أو في مواقع العلاج النفسي، على نحو آمن، ومن خلالها يخفض من توتراته، ويخفف من صراعاته، ويتحرك على نحو رمزي، بصري أو لفظي أو حركي، متحررًا من أشياء كثيرة ربما

---

(1) كلمة جشطلت Gestalt بالألمانية تعني: صيغة كلية. ومن ثم فإن أجزاء أي شيء أو عناصره، كذلك مكونات أي سلوك، ليست هي المهمة، بل المهم تلك الصيغة الكلية التي تجمع هذه العناصر معًا.

(2) Rubin, J.A (2016) Approaches to Art therapy: Theory and Technique, N.Y: Routledge.

كانت، من قبل، مخيفة أو مزعجة له.

5. يمنح الفن الأطفال أيضًا القدرة على التحكم، وعلى التنظيم، وعلى وضع التفاصيل المهمة المتعلقة بمشاعرهم النفسية والبدنية والاجتماعية والدراسية، كذلك المتعلقة بالزمن الذي يعيشون فيه، وبالمكان الذي يتحركون خلاله، كذلك القدرة على إضفاء المعنى أو استخلاصه من خلال ممارساتهم الفنية هذه.

6. يمنح الفن الأطفال أيضًا طريقةً مناسبة لاكتشاف هوياتهم وتحديدها وتطويرها من خلال قيامهم باختيارات خاصة، كذلك اتخاذهم قراراتٍ خاصة، وتقديمهم أيضًا إبداعات خاصة بهم تتسم بالصدق والتفرد والأصالة.

7. يمنح الفن الأطفال أيضًا الفرصة للشعور بالفخر أو الزهو والثقة في النفس وفي الآخرين، من خلال تلك المنتجات أو الإبداعات الفنية التي يقدمونها، كذلك من خلال شعورهم بأنهم قد استطاعوا من خلالها أن يضفوا جمالًا حقيقيًا على العالم، وأن يبعثوا كذلك مشاعر البهجة والإعجاب والسعادة لدى كثيرين من المهتمين بهم، داخل أسرهم وخارجها أيضًا.

8. كذلك يساعد الفن الأطفال، من خلال ما يقدمونه من إبداعات فنية، على إضفاء معنى حقيقي على حياتهم الخاصة، وعلى دراساتهم، وعلى تفاعلاتهم مع الآخرين، وعلى رؤيتهم لذاتهم وللآخرين وللعالم وللمستقبل أيضًا.

9. تشتمل الفنون على عناصر الصوت والحركة واللون والطاقة والمساحة والخط والشكل واللغة والملمس والإيقاع والمسافات والعمق والتقارب والتباعد والإبداع. وهذه، وغيرها كذلك، عناصر مهمةً في إثراء حياة الطفل الوجدانية والعقلية، تجعله يعيش حياة أخرى أكثر خصوبة وثراءً من حياته العادية الموجودة خارج الفن.

10. يفوق الفن في أهميته، وبخاصة للأطفال والمراهقين المعوقين أو الذين يعانون من اضطرابات نفسية، كونه فحسب طريقةً لشغل الوقت، أو وسيلة لتحسين المهارات اليدوية؛ لأن الفن بالنسبة لجميع البشر، وبشكل خاص بالنسبة للمعوقين، طريقة للأداء البدني والعقلي والإبداعي لنشاط مرغوب وممتع، ربما قد كان من المستحيل القيام

به من غير الفن.

هذه -فحسب- قطرات من بحر هذا الكتاب، غيض من فيضه، وثمة فيوضات أخرى له سوف تتجلى عبر كل صفحة من صفحاته.

مما ينبغي ذكره هنا أن جوديث روبن، في مواضع كثيرة من هذا الكتاب، كانت تستخدم كلمة «الفن» تعني بها الفنون التشكيلية عامة، وبخاصة أنشطة الرسم والتصوير والنحت (خاصة بالصلصال) وتكوين الأشكال؛ فقد كان ذلك مجال اهتمامها الرئيسي بوصفها فنانة تشكيلية في المقام الأول ومتخصصة أيضًا في الدراسات النفسية والاضطرابات والإعاقات الخاصة بالأطفال والمراهقين، وفي كيفية علاجها في المقام الثاني. لكن لم تغِب عن صفحات هذا الكتاب وفصوله، على الرغم من ذلك، تلك الأنشطة الكثيرة التي وظّفت مؤلفته من خلالها القصائد الشعرية والقصص واللعب والدراما، وغيرها، في ارتقاء كفاءة عمليات التشخيص والعلاج والنشاط الفني وفاعليتها.

هنا لا بد أن أقول مع جوديث روبن، مؤلفة الكتاب، إن هذا الكتاب كتابٌ حول الأطفال، وحول الفن، وحول نمو الأطفال وتطور مهاراتهم وثراء حياتهم من خلال الفن. إنه كتاب حول الأطفال، وحول الفن، وحول العلاج بالفن، كذلك حول نمو الأطفال من خلال الفن وداخل الفن، من خلال عمليات العلاج. إنه كتاب حول هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون إلى أن نزودهم بالكثير من المهارات ونوفر لهم الظروف المناسبة الميسرة لنموهم وسعادتهم من خلال الفن، إنه كتاب حول الأطفال المعاقين الذين يعانون من مشكلات نفسية أو طبية نفسية، كذلك حول الأطفال الأسوياء، وحول طرائق التعبير عن الذات الإنسانية الخاصة بالأطفال، بينما تنمو وترتقي وتكتشف هويتها عن طريق الفن، وعلى طريق الإبداع.

لا يسعني في النهاية سوى أن أقول إنه على الرغم من مشاق عملية الترجمة ومتاعبها وما تحتاجه كذلك من تركيز وعمل مستمر دؤوب، إلا أنني قد استمتعت كثيرًا بترجمة هذا الكتاب، كما أنني قد اكتسبت معلومات كثيرة حول العلاج بالفن للأطفال لم تكن متوفرة لي بالمستوى أو الاتساع نفسه قبل أن أشرع في ترجمة هذا الكتاب.

هنا لا بد أن أتقدم أيضًا بشكر خاص إلى الدكتورة/ سارة الراجحي، وإلى الأستاذ/بدر الحمود، وإلى جميع العاملين في (دار معنى)، على ثقتهم

الغالية وتشريفهم لي بترشيحي لترجمة هذا الكتاب الرائد، كما أتقدم بالشكر أيضًا إلى الصديق العزيز الدكتور/ بدر مصطفى على دعمه الإنساني، كذلك تشجيعه العلمي والثقافي لي، وأنا ممتن بالفعل له كثيرًا.

كما أتقدم أيضًا بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم في وصول هذه الترجمة إلى صورتها الأخيرة هذه، وأخص بالذكر الابن المهندس/ محمد شاكر، على ما قدمه لي من عون، وعلى صبره معي خلال مراحل الترجمة المختلفة، وأيضًا الأستاذ/ صابر أحمد، والأستاذ/ حامد القلعاوي على قيامهما بكتابة الترجمة على الحاسوب، والدكتور/ أحمد عبد العاطي على مراجعته اللغوية الدقيقة لمخطوطة الكتاب، ولأسرتي الصغيرة على صبرها معي وعلى كل ما قدمته لي من دعم.

والله ولي التوفيق

شاكر عبد الحميد

القاهرة - نهاية ديسمبر 2020

القسم الأول: السياق

الفصل الأول: الجذور الشخصية والمهنية

على الرغم من جذوري الشخصية، كذلك الجذور المتعلقة بالتخصص الدراسي الذي اخترته، ليست جذورًا متطابقة أو حتى متوازية، إلا أنني أعتقد أنه من المفيد بالنسبة للقارئ أن يعرف شيئًا حول خلفية الممارس في هذا المجال، وشيئًا أيضًا حول أصول المهنة أو جذورها. وذلك لأنهما يقدمان لنا ذلك السياق الذي كُتب في ظله هذا الكتاب، الذي يمكن أن يُفهم من خلاله على نحو جيد. لذلك فإنني أبدأ بذكر بعض الأفكار حول تلك المصادر الخاصة بطفولتي المتعلقة باهتمامي بالفن، ليس فحسب من أجل أن أقدم نفسي للقراء، بل أيضًا من أجل تقديم بعض الأفكار حول السبب، وكذلك الكيفية، التي بمقتضاهما يكون الفن علاجيًا.

الخلفية الشخصية

إن جذور اهتمامي بالفن جذور عميقة وقديمة وشخصية؛ بل إنني، حتى بعد تلك السنوات الطويلة من ممارسة العلاج النفسي، أجد نفسي لست على يقين من تلك المعاني بالنسبة لي، وذلك فيما يتعلق بالتكوين والتيسير والنظر إلى الفن. إنني أعرف أن متعتي تكون أحيانًا هنا متعة بصرية في المقام الأول. ومثل كل الأطفال، قد كنت فضولية فيما يتعلق بكل ما لا يمكن رؤيته، بما هو مخبوء داخل الجسم، أو خلف الأبواب المغلقة. لذلك فقد كان من المثير والشائق بالنسبة لي أن أنظر بعينين مفتوحتين، وذلك لأنه، بالنسبة للفن، كان النظر مسموحًا به، بينما كان محرمًا في كل مكان آخر أيضًا. ولم أزل حتى الآن أجد أنه من الرائع بالنسبة لي أن أنظر إلى الفن، الذي هو، أولًا قبل كل شيء، إحساس خاص قد تم تجسيده في شكل عام.

على نحو مماثل لما يحدث فيما يتعلق بنهمي المتواصل غالبًا، الذي أشعر به يهدأ ويستقر أحيانًا، في حالة ما من الرضا، عندما أتلقى بعض الأدوات أو المستلزمات الفنية، خاصة التي تكون من ماركات (أو علامات تجارية) جديدة، فكذلك يكون الأمر عندما أنظر إلى الفن، حيث أشعر كذلك بحالة نوعية من الثراء الوجداني. لقد كانت تلك الحالة شبيهة بالحصول على طبق بصري شهي والشرب أو الارتواء بالعينين منه. كما كانت رؤية العرض الكلي للعمل الفني الذي أحبه أمرًا مشبعًا بالنسبة لي كما لو كنت قد تناولت وجبة ممتازة.

فإذا كان النظر إلى الفن نوعًا من التلصص البصري الذي تمت المصادقة عليه؛ فإن تكوين المنتجات الفنية نوع من النزعة الاستعراضية المقبولة أيضًا. كذلك يكون الحال بالنسبة للَمسات التي يَحرُم على الطفل القيام بها، وأيضًا تلك البهجة الخاصة ببعض المتع الحسية المتعلقة بالجسد أو الأرض، ناهيك عن مزايا عملية النمو ذاتها وعيوبها؛ فإن تلك الجوانب كلها يتم الإبقاء أو الحفاظ عليها من خلال تلك البهجة الموجودة في عجن قطعة من الصلصال أو تلطيخ سطح ما بألوان الباستيل.

لم يكن الفن سبيلًا أو دربًا مناسبًا للوصول إلى النكوص المسموح به فحسب، لكنه كان طريقة كذلك للتعبير عن العدوان بشكل مقبول. إن تمزيق ورق أو حفر قطعة من الخشب، والتمثيل لرغبات عدائية، هذه كلها كانت أمورًا مسموحًا بها من خلال الفن، وقد كانت تلك الأمور متاحة بالنسبة لي، وبالنسبة للآخرين أيضًا، وموجودة كذلك من خلال تلك المعاني الرمزية الكثيرة الموجودة واللازمة للعملية الإبداعية ذاتها.

فمنذ سنوات طويلة مضت، وجدتُ إحدى الرسومات التي رسمتها بينما كنت لم أزل في سن الخامسة، وقد كانت رسمة تحتوي على بعض التصميمات الجمالية المثيرة للاهتمام، كما كانت مناسبة للمستوى الارتقائي الذي وصلت إليه من الناحية العمرية. وقد أتاح لي ذلك الرسم الفرصة للصياغة والتعبير عما كنت أعرفه عن الجسم الإنساني، والفرصة كذلك لممارسة مهاراتي التزيينية الزخرفية. والأكثر أهمية من ذلك، من الناحية الرمزية، أن ذلك الرسم كان محققًا أو مشبعًا لرغبتين مستحيلتين: أن أكون مرافقة لوالد ملك بلادي، بوصفي الأميرة الابنة (أو حتى الملكة)، وأن أكون مثله أيضًا؛ أن أمتلك ما يملك (السيجارة ذات الاستطالة المدببة)، والذي كان ينقصني أيضًا (كانت الساقان غير موجودتين في شكل البنت في الرسم). كذلك فإن هذه الرسمة كانت قد أُنجزت كي تقدَّم له بصفتها هدية، وربما كانت ستجلب لي المديح والثناء لأنني قمت فحسب بعملها وإهدائها أيضًا.

أحيانًا كان الفن بالنسبة لي، كما هو بالنسبة لآخرين، وسيلة لمواجهة الصدمة التي يصعب تمثلها أيضًا. فعندما كنت في السابعة عشرة من عمري مات صديقي بيتر فجأة، وقد كان شابًا وسيمًا، ويتمتع بصحة جيدة، كان رئيس فصلنا، وكان مؤهلًا لأن يحتل موضعًا مرموقًا في الكلية وفي العالم. لكنه، في حادث جنوني لا معنى له، من فوق ارتفاع شاهق، أخطأ الطريق

فاصطدم بحافة فوق جبل كولورادو وذهب إلى نهايته المحتومة. وفي حالة شديدة من الوهن أشبه بالخدر عدت من ذلك المعسكر، الذي كنت أعمل فيه مرشدةً للفنون والحرف التقليدية، متجهة إلى البيت وإلى الجنازة، وفي حالة من الوهن -والخدر كذلك- عدت إلى المعسكر، ثم استسلمت لحالة شديدة من الحمى، عبر أيام وليال عِدّة، من الكرب والألم.

عندما تعافيت من تلك الحالة، كانت هناك حاجة قوية بداخلي لأن أذهب إلى الغابات وأن أرسم. وفي أول أيام الإجازة قمت بذلك، وقد كان عملي جيدًا، ولم تكن تلك اللوحة عن بيتر، لكن عن شخص ما يعزف البيانو، وكانت الموسيقى في اللوحة متمثلة من خلال الألوان الحمراء الفاتحة والأرجوانية والسوداء (A 1.1). لقد كانت تلك اللوحة أشبه بحالة من النحيب والصرخة التي تمت الإحاطة بها وتهدئتها. لقد كان ذلك بالنسبة لي موضوعًا جديدًا في العالم، نوعًا من الإبدال الرمزي لمن تم فقده، شهادة صامتة لكنها ملموسة وحقيقية أيضًا. وقد وفر لي القيام بذلك أيضًا حالة من الراحة الكبيرة، ولم يترتب على ذلك تبدد شعوري بالألم والضرر، لكن التحرر من بعض السخط، وكذلك إضفاء شكل ما على تلك المشاعر والرغبات المتعددة قد ساعدني كثيرًا.

كذلك كان الأمر أيضًا بالنسبة لتلك الكوابيس التي أتذكرها، وبخاصة عندما كان رسمها يتم في النهاية، ويتم تلوينها وإعطاؤها شكلًا وجعلها أقل إثارة للخوف (B 1.1). وقد كان عليّ بعد سنوات لاحقة أن أكتشف، وهو ما أثار دهشتي كثيرًا، أن الرسم لحلم مخيف متكرر (الشكل 1.1) قد يساعد ابنتي على النوم في هدوء وسلام. ولقد بدأت أفهم، الآن فحسب، هذا الميكانزم (أو هذه الآلية)، أي تلك الديناميات، أو ذلك المبرر الموجود خلف هذه المعجزة الخاصة بترويض الخوف من خلال أشكال من الإحساس. وأعتقد أن ما كان رجال الطب منذ وقت طويل مضى قد عرفوه: أن إعطاء شكل للشيء المثير للخوف يجعله خاضعًا للتحكم الرمزي الخاص بك.



شكل (1-1) «الحلم الأكثر إثارة للخوف» (جدتان ميتتان)،
رسمها طفل في الثامنة من عمره بالطباشير

إن التخيلات Fantasies المصاحبة لحالة اليقظة[1]، وكذلك تخيلات النوم الهاجعة، تستثير الصور المتعلقة بها، التي تدعو إلى تجسيدها على قماشة الرسم وأوراقه.

وقد أدى حدوث رؤيا قوية لديّ، ذات مرة، وقد كانت مليئة بالاستبصارات وتحتوي على مشاعر كثيرة متناقضة وجدانيًا نحو أمي التي كانت ذات صورة مثالية في الماضي، إلى إثارة رغبة قوية في الرسم لديّ، ترتب عليها أن رسمت سريعًا لوحة تعبيرية لم تزل تستثير التوتر لديّ الآن كلما رأيتها. أثار القيام بعملية رسم سريعة قمت بها للوحة تعبيرية، لم تزل تستثير التوتر لديّ.

لقد منحتني تلك اللوحة على كل حال، بوصف ذلك نوعًا من التخارج أو

(1) المقصود أحلام اليقظة وأحلام النوم، وما ينطويان عليه من صور داخلية وتهويمات بصرية.

التجسيد الخارجي بما كنت أشعر به كمًا وكيفًا، تنفيسًا وراحة انفعالية، كذلك إحساسًا أكبر بالفهم. هكذا تحولت عمليات الشد والجذب الخاصة بالصراع إلى عملية رسم، قامت بدورها بخفض حالة الكرب والمعاناة الداخلية من خلال عملية التمثيل الخارجي لهذا الانفعال.

لم تكن عملية إنتاج عمل فني ذات أهمية حيوية بالنسبة لي، بينما كان عمري يتزايد فقط؛ بل إن عملية إدراك الفن وتلقيه قد كانت كذلك أيضًا. فعندما كنت طفلة صغيرة كنت أقف أحدق طويلًا وبقوة في لوحة مستنسخة من إحدى لوحات فان جوخ، قد كانت معلقة في غرفة المعيشة في بيتنا. وقد كانت نسخة مصورة من لوحة «زهور عباد الشمس»، وكانت تلك الزهور فيها كبيرة جدًّا، وشديدة الحيوية والقوة أيضًا، حتى إنها في نسخة مطبوعة منها كانت تبدو كأنها تثب إلى الأمام من اللوحة. ثم إنني بعد ذلك، بصفتي مراهقةً، أتذكر أيضًا حالة الثمالة الجمالية المدوِّخة التي شعرت بها عندما رأيت معرضًا كاملًا يحتوي، غرفة بعد أخرى، على أعمال فان جوخ الأصلية، بكل جموحها وتوهجها، لقد كانت كل لوحة منها أكثر إثارة وروعة من اللوحة السابقة عليها؛ إذ تجلّى فيها جمال الصور، كذلك ملمس الألوان الفاتن، على نحو يشبه تلك «الصيحة البرية» للمؤلف توماس وولف[1]، وهو أحد المبدعين الذين أثاروا شغفي خلال مراهقتي.

كذلك فإنني، خلال مرات كثيرة، كنت أقضي فترة بعد الظهر في نهايات الأسابيع، جالسة، في ذهول، أمام بعض اللوحات التي كنت أفضلها في متحف الفن الحديث. وأعتقد أيضًا أنني قد درستُ كل خط في لوحة الجيرنيكا لبيكاسو، وحتى الآن لم أزل متأثرة بتلك القوة الموجودة فيها. وهناك كذلك لوحة كبيرة أخرى تنتمي إلى المدرسة المستقبلية[2] تسمى: المدينة The City[3]، كانت لوحة فاتنة من غير حدود، إذ كان بداخلها بحر

(1) توماس وولف (1900-1938) كاتب أمريكي، اكتسب شهرته بسبب رواياته التي تناولت سيرته الذاتية، من أعماله: أيها الملاك تطلع باتجاه بيتك (1929) والوقت والنهر (1935).

(2) المدرسة المستقبلية في الفن: أدت التغيرات السريعة في الحضارة الصناعية إلى ظهور صيحة بضرورة إحداث ثورة في الفنون. هكذا تجمع عدد من الفنانين في العام 1910 وأطلقوا ما أسموه «بيان المصورين المستقبليين» وقد اشتمل ذلك البيان على أفكار تقوم بالإعلاء من قيم القوة والسرعة والآلة والحركة المتتابعة في الزمن وانتصارات العلم والطاقة والتركيز على المستقبل والانفصال عن الماضي وقد ارتبطت المستقبلية باسم الكاتب الإيطالي فيليبو توماس مارينتي، (1876-1944)، فهو مؤسسها والشخصية الأكثر بروزًا فيها، وبأسماء أخرى مثل النحات إمبرتو بوكيوني، والرسام المصور جياكوموبالا (1871-1958) وجينوسيفريني، الرسام المصور (1883-1966)، وكانت لهذه المدرسة إسهاماتها الواضحة في فنون الرسم والنحت والخزف والتصميم الجرافيكي والتصميم الصناعي والمسرح والأزياء والموسيقى والهندسة المعمارية.

(3) ربما كانت المؤلفة تقصد هنا لوحة صعود المدينة The City Rising للفنان المستقبلي الإيطالي إمبرتو

من الصور المندمجة والمتمازجة مع بعضها البعض.

وهناك لوحة كبيرة أخرى للفنان تشيلتشو Tchelitchew بعنوان «الغميضة» Hide and Seek، لم تتوقف قطّ عن اجتذاب عقلي بقوة، الذي كان يتحرك نحوها، ما بين شد وجذب، بين هذه الرؤوس الموجودة فيها، كذلك تلك الصور شبه الحشوية والموهة الهاربة بعيدًا عن العين أيضًا. يقينًا هناك الكثير من الجوانب الموجودة في الفن تنطوي بداخلها على نواحٍ علاجية بالنسبة للمشاهد، وبالنسبة للفنان أيضًا.

بينما أكتب الآن، فإن صورًا عدّة تعود إلى عقلي، وكلها صور شديدة الحيوية، وبراقة زاهية ومفعمة بالإحساسات التي تقوم بالإثارة لها والترديد لأصدائها أيضًا. ولا عجب إذن أنني قد تبنيت الأمر ودافعت عن أهمية وجود مادة تاريخ الفن بصفتها متطلبًا أساسيًا سابقًا مقررات استوديو الفن في جامعة وليسلي، لأنني قد عايشت هناك أيضًا ما كان يسميه أندريه مالرو[1] (1978) «متحف بلا حوائط» Museum without walls. وعلى نحو شبيه بما يحدث عندما يتم إسقاط صورة تم تكبيرها عن طريق الفانوس السحري، بحيث تتوهج، ذهابًا وإيابًا، في غرفة مظلمة، مما يمنحك شعورًا بأنك وحدك، ومع ذلك فإنك موجود مع «**نوع ما من الحضور الخاص**»، هذا على الرغم من وجود طلبة كثيرين آخرين، والذين يكونون في حالة من الذهول، بفعل قوة تلك الصورة، كذلك الموسيقى الخاصة بصوت المحاضر. وكما قال أحد الفنانين ذات مرة في مقابلة شخصية معه: «**إن الفن هو الشيء الوسيط بين روحين، إنك تستطيع من خلاله أن تشعر بالفعل بوجود شخص آخر يحاول أن يتواصل، على نحو مستميت، معك**».

الخلفية المهنية

إن «القوة السحرية للصورة» (Kris, 1952) هي أيضًا أحد الجذور القديمة للتخصص أو الفرع المعرفي الخاص بالعلاج بالفن. إن استخدام الفن من أجل التعافي والتمكن أو السيطرة أمر قديم قدم تلك الرسومات الموجودة على حوائط الكهوف. ومع ذلك فإن المهنة ذاتها مهنة أكثر شبابًا

بوتشيوني، وتعود إلى عام 1910.

(1) أندريه مالرو (1901-1976) كاتب ومفكر ووزير ثقافة فرنسي سابق، من أعماله: «الأمل» و«قمر على الورقة» و«الشرط الإنساني» وغيرها.

من حيث وجودها ضمن عائلة تلك الفروع المعرفية الخاصة بالصحة النفسية. وهناك كذلك مفارقة مماثلة موجودة هنا، فحواها أنه بينما يعد العلاج بالفن، في ذاته، عملية شديدة الدقة والتعقيد فإن العملية الفنية ذاتها التي يتكئ هذا العلاج عليها عملية بسيطة وطبيعية.

هكذا فبينما كنت أتجول في الغابة منذ بضع سنوات مضت، قد تصادف أنني قمت بنوع من المبادرة الذاتية لاستخدام الفن من أجل مواجهة حادثة كبيرة مؤثرة ذكرتني بلوحتي التي رسمتها بعد موت بيتر المأساوي. فقد نحت رجل ريفي -عامل يدوي- تمثالًا قويًا شبيهًا بالطوطم Totem باستخدام جذع شجرة، بوصف ذلك نوعًا من السلوى والعزاء بعد موت زوجته الشابة غير المتوقَّع. وكان تفسيره الذي قاله لي، فيما يتعلق بهذا الأمر، إنه: «كان ينبغي عليه فقط أن يقوم بشيء ما»، وإن النشاط الخاص بالإبداع لمنحوتة، تمت المبالغة في حجمها قليلًا، بدت له كأنها تناسب ما كان يحتاجه أو يفتقده بعد وفاة زوجته، وإنه ربما ساعده ذلك في ملء ذلك الفراغ الذي ترتب على ذلك الفقد.

على نحو مماثل، فإن الناس الذين يقعون في براثن اضطراب ناتج عن المرض العقلي الشديد أو الحاد، الذين يكونون مهددين بفقدانهم التواصل مع الواقع، يجدون أنفسهم أحيانًا مدفوعين جبرًا لإبداع الفن، بوصفه وسيلة واحدة متاحة لديهم لمواجهة التشويش الذي يعانون منه (A 1.3)، بل إننا قد نجد مثل تلك النتاجات الموجودة أيضًا (B 1.3) على قصاصات الورق أو على الحوائط في الحمامات (C 1.3)، التي أثارت اهتمام الأطباء النفسيين ومؤرخي الفن في السنوات المبكرة من القرن العشرين. (Prinzharn, 1972/1922)، فقد كانوا منبهرين بتلك الفيوضات التي تدفقت من عقل مضطرب (D 1.3)، كما أنهم جمعوا ودرسوها بوصفها تعبيرات تلقائية، آملين، من خلال ذلك، أن يصلوا إلى فهم أفضل للمبدعين واعتلالاتهم المرضية (E 1.3).

مع ظهور علم نفس العمق[1] *Depth Psychology Freud*, 1910;

(1) علم نفس العمق Depth Psychology: أي تلك الاتجاه من اتجاهات علم النفس، وبخاصة الاتجاهات التحليلية النفسية التي تقوم بالتركيز على الجوانب الخفية أو غير الواضحة من السلوك وبخاصة تلك الجوانب اللاشعورية وكذلك الدوافع التي تقف وراء الأحلام والاضطرابات النفسية والعقلية وما شابه ذلك من أمور. وقد كان الطبيب النفسي السويسري «أيوجين بلويلر» (1857-1939) أستاذ الطب النفسي في جامعة زيوريخ هو الذي اقترح هذا المصطلح في بداية القرن العشرين، وينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى الانسان، عامة، على أنه يكون منقسمًا في أغلب الأحوال في مواجهة نفسه، وفي مواجهة الآخرين، وذلك لأنه تكون هناك بعض الأفكار والمشاعر والرغبات والذكريات الخاصة به متاحة وقريبة من الوعي، لكن هناك مشاعر وأفكار

Jung 1964) ، بحث المعالجون عن طرائق يستطيعون من خلالها كشف أسرار ذلك اللغز المحير المتعلق بتفكير العملية الأولية[1] (أي التفكير اللاشعوري)، كما أنهم حاولوا فك رموز المعاني الخاصة بالصور الموجودة في أحلام النوم وأحلام اليقظة، كذلك الفن الذي ينتجه شخص مجنون (MacGregor, 1989 ;1998/Jakab, 1956).

وقد أدى نمو القياس الإسقاطي داخل ذلك المجال الذي كان ناشئًا، الخاص بعلم النفس الإكلينيكي (أو العيادي)، إلى الاستثارة والتحفز من أجل ظهور أعمال بحثية أخرى تقوم بالتركيز على المثيرات البصرية، وقد كان منها تلك الأبحاث التي استخدمت اختبار رورشاخ لبقع الحبر[2] أو الرسومات، ومنها تلك الرسومات الخاصة بالشكل الإنساني، التي كانت تستخدم بشكل أساسي من أجل أغراض تشخيصية.

في الوقت الذي كانت فيه تلك التطورات تحدث في ميدان الصحة النفسية، كان علماء التربية يكتشفون القيمة الخاصة بنوع ما من التعبير الفني في المدارس أكثر حرية (Naumburg, 1928)، فقد كان التربويون المندرجون في الحركة التقدمية مقتنعين تمامًا بأن الخبرة الإبداعية لا بد أن تمثل جانبًا حيويًا في أية تربية وأي تعليم للطفل، وهو جانب ضروري من أجل حدوث ارتقاء نفسي صحي بالنسبة إليه.(Cane, 1951)

وقد كان بعض علماء التربية من خلال الفن حساسين أيضًا، على نحو خاص، فيما يتعلق بما يمكن أن يمثله التعبير الشخصي من قيمة في مساعدة الأطفال في التعامل مع الإحباط ومع تحديد الذات وهويتها.

وقد قام أحد هؤلاء العلماء، وهو فيكتور لوينفيلد V. Lowenfeld

ورغبات وذكريات أيضًا تكون بعيدة عن الوعي، هناك في العمق، وهي أيضًا الأكثر تأثيرًا على تلك الأفكار والرغبات،.. إلخ، التي تكون موجودة عند السطح.

(1) العملية الأولية Primary Process: مصطلح شاع استخدامه في نظريات التحليل النفسي المرتبطة بالاتجاه الفرويدي خاصة. ويقصد بالعمليات الأولية، تلك العمليات الغريزية التي تهدف إلى تحقيق الرغبات بصرف النظر عن الاعتبارات الواقعية أو الاجتماعية وذلك في مقابل العمليات الثانوية التي يتم من خلالها تحقيق الرغبات ولكن في ضوء وضع الجوانب الواقعية والاجتماعية في الاعتبار، وتمثيلاً لا حصرًا، فإنه إذا شعر شخص بالجوع وسيطر عليه تفكير العمليات الأولية فقد يسرق أو يخطف الطعام دون وجه حق، أما إذا كانت العمليات الثانوية هي المسيطرة فإنه سيشبع دافع الجوع لديه من خلال وسائل واقعية واجتماعية مقبولة ومتفق عليها.

(2) اختبار رورشاخ لبقع الحبر: اختبار يرتبط باسم عالم النفس السويسري هرمان رورشاخ (1884-1922) ويعتمد على مجموعة من البطاقات التي تحتوي على بقع حبر غامضة يقوم الأشخاص بإسقاط أفكارهم ومشاعرهم عليها من خلال تصورهم أو إدراكهم لما يرونه من أشكال في هذه البقع. وهي فكرة تعود بجذورها إلى فنانين أمثال ليوناردو دافنشي وبوتيشيللي وقبل رورشاخ بعدة قرون.

(1952، 1957، 1982)، بتطوير ما أطلق هو ذاته عليه اسم **«العلاج بالتربية الفنية»** Art Education Therapy، من أجل التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقات والصعوبات (A 1.4). وفي ذلك الوقت نفسه بدأت عمليات تقديم الفن للمرضى في المستشفيات العامة بصفتها علاجًا (Hill, 1945)، وحدث الأمر نفسه أيضًا في المواقع الطبية النفسية الأخرى.

هناك امرأتان تُعدان مسئولتين أكثر من غيرهما عن تعريف مجال العلاج بالفن وترسيخ قواعده، وقد بدأت جهودهما في هذا المجال من خلال العمل مع الأطفال في أحد المستشفيات (Naumberg, 1947)، في مدرسة لذوي الاحتياجات الخاصة (Kramer, 1958)، اعتمادًا على خبراتهما بوصفهما مربيتين. وقد كانتا ذات توجه علمي فرويدي الطابع، هذا على الرغم من أن كل واحدة منهما قد استخدمت جوانب مختلفة من نظرية التحليل النفسي، من أجل تطوير أفكارها الخاصة بشأن الاستخدام العلاجي الأفضل للفن.

كان الفن، بالنسبة لمارجريت ناومبرج Margaret Naumberg (1950، 1953، 1966)، شكلًا من أشكال الكلام الرمزي الذي ينبع من اللاشعور، مثله مثل الأحلام، ومن ثم تنبغي إثارته أو استحضاره بطريقة تلقائية، كما ينبغي فهمه عبر التداعي الحر، مع الاحترام دائمًا للتفسيرات التي يدلي بها الفنان حول عمله الخاص (B 1.4). هكذا تم إدراك الفن، في ضوء هذا التصور، على أنه «الطريق الملكي» Royal Road للمحتويات الرمزية اللاشعورية، التي هي وسائل أو أدوات مهمة في التشخيص والعلاج، كما أنها تتطلب تعبيرًا لفظيًا عنها، واستبصارًا أيضًا، كذلك تعبيرًا فنيًا مناسبًا.

أما إيديث كرامر Edith Kramer (1971، 1979، 2000، 2001) من ناحية أخرى، فإن الفن يمثل، في جوهره، بالنسبة إليها، «طريقًا ملكيًا» للتسامي أو الإعلاء Sublimation، وطريقة كذلك لإحداث التكامل بين المشاعر والاندفاعات المتصارعة، من خلال شكل جمالي مشبع أو محقِّق للرضا، على النحو الذي يساعد الأنا على التحكم وحسن الإدارة والتأليف أو التركيب بين هذه المشاعر والاندفاعات عن طريق العملية الإبداعية ذاتها (1.4C)، ولا يزال هذان المنحنيان في العلاج يشاهَدان ويلاحَظ وجودهما في مجال قد نشأت فيه عمليات نمو هائلة وكبيرة جدًّا عبر السنوات الخمسين الماضية. وبعكس هذا النمو السريع تلك القوة التي يتمتع الفن بها بصفته وسيلة للعلاج. وأنا شخصيًا لم يتوقف شعوري دائمًا بالدهشة، بسبب

تلك الفاعلية المكنة الخاصة بالعلاج بالفن، حتى عندما يمارسه طلاب ذوو خبرة خاصة قليلة نسبيًا فيما يتعلق بممارسته.

وانطلاقًا من أن هذا المجال مجال شديد القوة الآن، فإنه، لحسن الحظ، لم يعد بمقدور أي أحد «يمتلك فرشة ألوان ومعه مريض» أن يزعم - أو تزعم - أنه معالج بالفن (Howard, 1964 p.153). ففي حقيقة الأمر قد كانت خبراتي التعليمية -خلال تلك الفترة التي لم يكن التعليم الرسمي في هذا المجال متاحًا خلالها- شاهدة على تلك الحاجة الملزمة إلى وجود تدريب إكلينيكي، بالنسبة لأي فرد، تكون خلفيته التعليمية مرتبطة فحسب بالفن والتربية.

المسار الشخصي/المهني

إن جذور اهتمامي بالفن، كما ذكرت من قبل، تمتد عميقًا داخل تلك الأرض الخاصة بطفولتي ومراهقتي، وذلك قبل أن تزهر تلك الجذور وتتحول إلى مجموعة من الأدوار؛ فمن معلمة للفن إلى مجاورة أطفال في المدرسة الثانوية، ومستشارة للفنون والحرف في معسكرات صيفية، إلى متخصصة في الفنون في الجامعة، ثم متخصصة تربوية في الفنون (للأطفال ثم للمعلمين)، وباحثة معروفة في مجال الفنون (Art Lady) (في مسلسل «حي السيد روجر» Mister Roger's Neighborhood على شبكة PBS) ومستشارة في مجال الفنون، ثم أخيرًا معالجة بالفن.

عندما اكتشفتُ هذا المجال، في البداية، شعرتُ بذلك الشعور الذي شعرت به تلك البطة القبيحة التي اكتشفت أن البجع موجود، فلم تعد تنظر إلى نفسها، بعد ذلك، على أنها غير متسمة بالكفاءة (أو ملائمة). إنني لم أشعر قَطّ -بصفتي فنانة- أنني موهوبة بدرجة كافية كي تكون مهنتي بعد ذلك قائمة على أساس لوحاتي التي أرسمها. كذلك فإنني، بصفتي معلمة، وعلى الرغم من أنني أحببت العمل مع الأطفال؛ لم أكن أشعر بالارتياح من تلك الأساليب التي يتبعها زملائي المعلمون؛ كأن يطلبوا من الأطفال مثلًا أن يملؤوا بعض التصاميم المرسومة، أو أن يستخدموا ما يشبه المجداف الصغير أو المضرب لتحقيق الانضباط في الفصل.

عندما دعاني قسم تنمية الأطفال في جامعة بيتسبرج، في عام 1963، لتقديم الفن إلى أطفال فصاميين، لم أكن قد أصبحت بعد معالجة

إكلينيكية، بأي حال من الأحوال. لكن ذلك العمل كان عملًا شديد المتعة والإثارة للتحدي بالنسبة إليّ، كما كان هناك دعم كامل لي من الآخرين، إلى درجة أنني كنت قادرة على أن أجد أماكن كي أنمي نفسي فيها، وأناسًا يساعدونني أيضًا. وقد سعيت أولًا إلى الحصول على الإرشاد والتوجيه من اثنتين من الرائدات في العلاج بالفن ذكرتهما سابقًا، وقد منحتاني، على نحو سخي، الكثير من وقتهما وأفكارهما. وقد اقترحتا ضرورة أن أعرف نفسي من خلال العلاج الشخصي، كذلك أن أتعلم من أجل أن أصبح معالجة، من خلال عمل يكون مشرفًا عليّ فيه أحد المعالجين الإكلينيكيين الخبراء.

كنت محظوظة لأنني وجدت ذلك الأستاذ الناصح الأمين، ووجدت كذلك الموقع المناسب الذي أستطيع من خلاله أن أتعلم المهارات والممارسة الضرورية في مهنتي. وعندما بدأت أشعر أنني على وشك أن أصبح معالجة حقيقية أصبحت واعية أيضًا بالحاجة إلى مزيد من التعلم في مجال الإرشاد التعليمي. وقد تمت تلبية هذه الحاجة من خلال قيامي بالدراسة المكثفة لعملية التحليل للكبار والأطفال في معهد للتحليل النفسي، مع الدعم لذلك كله بدراسة عليا في الإرشاد النفسي في الجامعة.

وعلى الرغم من أن المبرر الأساسي وراء كتابة الكتاب الحالي كان إنجاز الأطروحة المطلوبة مني لدرجة الدكتوراه، إلا أنني كنت أتصدى أيضًا، بكتابتي إياه، لبعض التوترات الداخلية الخاصة بي. وعلى شاكلة معظم النشاطات الإبداعية، فقد بدأ الأمر لديّ بإدراك المشكلة، أو بانشغالٍ أو همّ ما كان يتطلب حلًا.

قد وصلت إلى مرحلة محدّدة لم أعد قادرة عندها أن أتتبع، على نحو مصحوب بالارتياح، أي اتجاه من تلك الاتجاهات الكثيرة التي اكتشفتها بعد ذلك، من غير أن أجد كذلك، في البداية، نوعًا من النظام بالنسبة لي في كل ما قد تعلمته من قبل حول الأطفال والفن والنمو. وعندما بدأت الكتابة شعرت بعدم اليقين فيما يتعلق بما قد ينبثق أو يبزغ فوق تلك الورقة البيضاء من أفكار، على نحو مماثل لذلك القلق الذي شعرت به غالبًا فيما يتعلق بما قد ينتج من عملية الرسم للوحةٍ على قماشة (أو ورقة) رسم نظيفة أو بيضاء.

إن إحدى أفضل الطرائق بالنسبة للمعالج بالفن كي يفهم العمل العلاجي، إنما تتمثل في أن يقوم بالتأمل في مساعيه أو جهوده الإبداعية الخاصة، هكذا فإنني بعد وقت قصير من تحولي إلى معالجة، وجدت

نفسي أتأمل إحدى خبراتي المكثفة غير العادية في الرسم والتصوير. ولأنني كنت شديدة التأثر بتلك الخبرة في ذلك الوقت، فإنني قد حاولت أن أجسد ذلك الحدث في شكل كلمات، وذلك في محاولة مني لتوضيحه لنفسي وفهمه أيضًا. وفيما يلي جانب مما كتبته، بعد ثلاثة أسابيع من تلك الخبرة.

خبرة شخصية حول العملية الإبداعية

«إنني أود أن أجرب وأحاول أن أضفي الكلمات والشكل على خبرة ما، هي في جوهرها غير لفظية ولا شكل لها؛ خبرة كانت من القوة والكثافة إلى درجة أنها تطلبت توضيحًا ودعت إلى المشاركة».

«وقد تساءلت متعجبة بيني وبين نفسي، عن مدى ما قد تكون عليه مثل هذه الخبرة من عمومية أو خصوصية. وتساءلتُ متعجبةً أيضًا، ما الذي يمكن لمثل هذه الخبرة أن تعلمني إياه أو تخبرني حول معنى الفن في العلاج؟».

«لقد كنت أرسم خلال الصيف الماضي، بينما كان يسيطر عليَّ نوع غريب من الوعي، ومن النشاط الذي يعمل عند مستويات مختلفة خلال الوقت نفسه.

فقد كنتُ تلك الأم التي تستجيب لطفلها عندما يطلبها كي تضعه على سريره، أو يطلب أن يشرب الماء. وكنت كذلك المتخصصة التقنية التي تقوم، على نحو دوري، بتغيير فرش الرسم وتضيف الألوان إلى بالته، الألوان المائية الخاصة بي، من أجل أن تصل أو تحقق التأثيرات المرغوبة في اللوحة. بالإضافة إلى ذلك فقد كنت الفنانة المندمجة، على نحو عميق وفعال، في عملية الإبداع، وهي العملية التي كانت تحتوي على كل طبقة من طبقات روحي».

«لقد بدأت اللوحة أولًا في شكل مجموعة من الصور الذاتية الخاصة بأطفالي، وقد كانت لوحة زاخرة أيضًا بمحبتي الواعية لذواتهم الخارجية والداخلية. وقد سعيت جاهدة، عن قصد، أن أرسمهم، كما كانوا يجلسون ويرسمون حول منضدة في تلك اللحظة، وكنت معنية بأن أبرز ملامحهم، كذلك تلك المشاعر الدافئة المفعمة بالفخر التي كانوا يستحضرونها بداخلي، وتبدو مثل هذه المرحلة الأولى من اللوحة أنها مرحلة واعية، منفذة بعناية، من خلال محاولات مخلصة ومتعمدة من أجل الوصول إلى تمثيل طبيعي للشخصيات».

«ثم إنهم قد ذهبوا بعد ذلك إلى أسِرَّتهم كي يناموا، بينما واصلتُ

العمل في اللوحة، وقد توقفت مؤقتًا عن هذه العملية كي ألعب دور الأم في أثناء الوقت الخاص باستعدادهم للنوم. وقد كنت واعيةً ذلك الامتعاض الذي كنت أشعر به؛ لأنه كان عليّ أن أتوقف عن عملي من أجل أن أضعهم على أسرتهم كي يناموا، ومع ذلك فقد ظهرت على السطح أيضًا مشاعر قوية أخرى أكثر كانت متصارعة بداخلي، وبخاصة عندما بدأت أضع الألوان على اللوحة. وقد أجبرني ذلك التدفق الخاص من الاندفاعات -المتفرقة المنتشرة القوية المدمرة- على العمل بنحو أكثر سرعة. ثم إنني قد وجدت أن ذلك النشاط يستجمع بداخلي عزمًا ويستحضره، لكنه لم يكن يبدو أنه يخضع للتحكم الإرادي من جانبي».

«من قبل كنت أعمل ببطء وتعمد وحذر، كي أجعل الأشكال جميلة. لكنني أعمل الآن من خلال إحساسٍ جسدي ما بالضغط، كما لو كانت الشدة، وربما الشعور بالذنب الخاص بتلك المشاعر الدافعة، هي ما تتطلب مثل هذه السرعة. فمن خلال ضربات فرشاة سريعة قصيرة عدّلتُ أشكالها، وعلى نحو موازٍ أيضًا طمستُها».

«وقد لاحظ زوجي، وهو يشعر بالأسى والحزن، أنني كنت أدمر ما كان، ومنذ وقت قريب، شديد الجاذبية، لكن نقده هذا قد قمتُ بالإقرار به على أنه نقدٌ رشيدٌ من الناحية العقلية فحسب. وعلى صعيد آخر فإنني قد استأت من مثل هذا التدخل؛ وواصلت العمل بإيقاع متسارع، فكنت أقوم (خلال تلك اللحظة) بما كان ينبغي عليّ القيام به. وقد كان ذلك الإحساس بالإجبار أو الفعل القهري، كذلك الاستثارة، أكبرَ من أن أتحمله في الغالب. ومع ذلك كان ذلك الإحساس إثاري الطابع، كذلك مؤلمًا، وبخاصة مع تزايد التوتر ووصوله إلى الذروة. وقد كانت هناك مشاعر متضاربة موجودة معًا خلال الوقت نفسه؛ الحب والكراهية، البناء الإبداعي والتدمير، البهجة والألم...».

«ومع ذلك فقد ظلت أشكال الأطفال موجودة، كانت أقل وضوحًا، لكنها ربما كانت أكثر قوة وكثافة من خلال غموضها. وقد وجدتُ أنها قد أصبحت الآن أيضًا أكثر جمالًا، لأنها قد صارت تعكس ذلك التركيب والتناقض الوجداني الكلي الخاص بانفعالاتي. وقد كنت واعية أيضًا نوعًا آخر من التوتر، كان موجودًا في منطقة وسيطة بين تلك الحاجة إلى التعديل والرغبة في عدم التدمير، بل وتعزيز الشكل أيضًا. وعلى الرغم من أن هذه اللوحة قد تم تنفيذها بوقع سريع إلا أن كل ضربة من ضربات الفرشاة فيها

قد تم الشعور بها على أنها ذات أهمية حاسمة. وبينما كنت أعمل، على نحو كثيف وقوي هكذا، كنت أشعر، خلال الوقت نفسه، بوجود مستوى مرتفع من التحكم الخاص بالأنا، كذلك بمستوى مرتفع مماثل خاص بالتواصل مع تلك القوى اللاشعورية التي كانت تهدد عملية التحكم هذه نفسها، التي كنت أحظى بها وأفخر أيضًا. وعند النهاية الخاصة بعملية رسم اللوحة بدأ إيقاع عملي الخاص يهدأ ويتباطأ. ومن خلال هدوء متعمد وتحكم هادئ لطيف أيضًا وجدت نفسي أقف وأرجع إلى الخلف وأنظر إلى اللوحة، وأعدل فيها، ثم أكمل البورتريه» (الشكل 2.1).

«والآن، بعد أسابيع من ذلك الأمر، فإنني أتأمل ذلك الحدث. فربما كانت تلك هي الخبرة نفسها الخاصة بالتأرجح عند الحافة، وأيضًا بالسماح بحدوث تلك الزيادة القوية في الإحساس اللاشعوري واللاعقلي، بينما نظل محتفظين، في أثناء الوقت نفسه، بتحكم قوي فيه، وهذا ما يمثل الجوهر على الأقل بالنسبة لجانب واحد من جوانب «العلاج» في الفن. لأنه من غير تلك الخبرة الشعورية الخاصة بفقدان التحكم الوشيك لن يكون هذا الأمر كارثيًا. إنه فحسب، من خلال الذهاب بعيدًا، والانطلاق، على نحو كامل بقدر الإمكان، يمكن أن يعرّف المرء أن تلك المخاوف المتخيّلة أسطورة من نوع ما. فإذا كان المرء يمسك على نحو محكم دائمًا بزمام الأمور الخاصة بالتحكم الشعوري فلن يكون هناك أدنى خطر، ومع ذلك فإن هذا الخطر سيظل موجودًا على نحو ضمني. فكلما زاد مقدار ما نخشاه وما لا نستطيع الشعور به على نحو محدد فيما يتعلق بموضوع، أصبح مخيفًا على نحو متزايد بالنسبة إلينا».

«في الواقع، إن المرء قد يتساءل عما إذا كان ممكنًا، على الإطلاق بالنسبة إليه، أن يعلّم نفسه التحكم في ذاته، بالمعنى الأعمق والأكثر أمنًا، من غير أن يسمح لنفسه بالتخفيف من روابط التحكم هذه أو قيودها أحيانًا أيضًا. إن ما هو حيوي وحاسم هنا أن هذا الأمر نفسه هو الذي تم الشعور به أيضًا بوصفه «خبرة ذروة» Peak experience. (Maslow, 1959)، «إنها خبرة تتسم بكونها إثارية ومخيفة معًا، محلقة إلى أعلى، وهابطة إلى الأعماق السحيقة معًا. إنها خبرة جمالية وشخصية أيضًا، كما كان الحال بالنسبة إلى تلك اللوحة التي رسمتها».



(2-1) لوحة لأطفالي، تم رسمها بألوان الأكليريك

وأن معايشتك تلك «الحالة الخاصة بالانطلاق والذهاب بعيدًا» في أي مجال -ومع ذلك تظل واعيًا، خلال الوقت نفسه، بأنك في نهاية المطاف مسئول ومشغول أيضًا- أحد الدروس العميقة فعلًا. وسواء كانت هناك نغمة انفعالية مهيمنة على العمل الفني أو لم تكن، فإن ديناميات العملية الإبداعية ذاتها هي التي تزودنا بخبرة ما قوية من خبرات التعلم.

«قد يجادل المرء هنا أيضًا قائلًا إن منع العميل (الزبون/ المريض)، أو بعبارة أخرى حمايته من عملية الانطلاق بعيدًا، قد يُستخدم في تعزيز تلك المخاوف الخاصة بفقدان التحكم الموجودة لديه فعلًا من قبل. إن المعالج بالفن الذي يقيّد، على نحو يفتقر إلى النضوج، النشاط الخاص بالعميل بزعم الحماية أو الأمن، قد يقول لك بالفعل: «نعم، أنت على حق. ففقدان التحكم له نتائجه الكارثية المدمرة المترتبة عليه، لذلك فإنني أضع بعض القيود وأساعدك كي تكبح جماح مشاعرك واندفاعاتك شديدة الخطورة والمدمرة». ومع ذلك فإن تعلم المرء أن يكون مسئولًا عن ذاته قد يكون أمرًا ممكنًا فحسب عندما يسمح المرء للتحكم أو الضبط الشعوري بأن يسترخي ويهدأ، بدرجة تكفي لاستكشاف تلك النتائج المترتبة على عملية التعبير القوية عن مشاعره، ثم يكتشف أيضًا بعد ذلك أنه لم يزل مسيطرًا على مصيره».

إن ما ينشأ هنا ليس وضعًا يقترح عدم وجود قيود على الإطلاق فحسب. إن الأمر على عكس ذلك؛ لأن إبداع عمل فني عملية تنطوي على قيودها المضمرة فيها، إنها أيضًا تلك القيود التي تزودنا بالأمن أو السلامة الكافية، جنبًا إلى جنب تلك الفرصة المتاحة الخاصة بالتفريغ الإيجابي للشحنات الانفعالية، كذلك التوجيه المناسب للمشاعر القوية. وبالفعل فإن الفنون التعبيرية فنون ذات أهمية حيوية حاسمة بالنسبة لنمو الشخصية السليمة أو المفعمة بالصحة النفسية، كذلك بالنسبة لدقة عملية العلاج، لأن هذه الفنون تسمح بحدوث عملية «انطلاق» تكون موجهة ومنضبطة أيضًا. إن الطبيعة نفسها الخاصة بكل شكل فني هي ما تضع القيود أو تحددها، التي عندما يتم تحطيمها تعمل على نفي وجود الفن نفسه. إن إلقاء الألوان على الحائط ليست هي نفسها العملية الخاصة بتكوين صورة نابضة بالحياة من خلال التقسيم الحساس لها بفرشاة الرسم، كذلك فإن حركات الجسم العشوائية ليست هي نفسها تلك الحركات المتناغمة مع صوت الموسيقى.

ومع ذلك، فقد تمثل جوهر خبرتي في هذا الشأن في أن الكثيرين من صغار السن المضطربين، سواء كان سلوكهم الخارجي أو السطحي متسمًا بالكف أو بالنشاط الزائد، هم جميعهم يحتاجون في البداية إلى إطلاق مشاعرهم أو التنفيس بطريقة تطهيرية غير ذات شكل محدد، عن تلك المشاعر التي كانت في البداية متفرقة مشتتة ثم تم كبتها بعد ذلك. وعندما يتم الشعور بهذا الأمر على نحو آمن فحسب يمكن للطفل أن يضفي شكلًا

فنيًا أصيلًا على هذه المشاعر. ومن ثم كان الأمر الذي حدث هنا فحسب أن صغير السن هذا قد شعر -أو شعرت- بالتحكم في نفسه -أو نفسها- وأنه قد أصبح مسئولًا عن هذه العملية، ليس بطريقة قهرية إجبارية، بل بطريقة حرة مفعمة بالاسترخاء.

لقد احتوت عملية رسم لوحتي، بالتأكيد، على عمليات نكوص وتحكم، ومثلما يحدث خلال ذلك، فقد تمّ المنح لشكل ما للإحساس، وكذلك تم منح إحساس ما على الشكل، لقد امتزجا معًا على نحو لا يمكن الفصل عنده بينهما، وكان كل منهما يستدعي الآخر، ولم يكن أحدهما قط سابقًا الآخر زمنيًا. لم يكن المقصود من رسمي هذه اللوحات في البداية أن تكون وسائل للتواصل مع الآخرين؛ بل أن تكون نوعًا من التواصل مع الذات، نوعًا من المحادثة أو الحوار الإيقاعي بين اللوحة ومبدعها، وهو حوار كان يتزايد شيئًا فشيئًا بنحو تدريجي حتى وصل في النهاية إلى أقصى قوته.

إنني أعتقد كذلك أن هذه العملية لم تكن بالدرجة الأولى عملية تطهيرية، ولا بالدرجة الأولى عملية تكاملية؛ بل كانت عملية تطهيرية وتكاملية معًا في آن واحد، كما أنها كانت عملية مفعمة بالمعنى، على نحو أساسي بسبب ذلك التوتر وذلك التفاعل بين قوى البناء وقوى الهدم الموجودة فيها. لقد كانت أيضًا خبرة جمالية وخبرة معرفية خلال الوقت نفسه، خبرة تقوم بإنتاج الفن، وللاستبصار أيضًا.

رسم الصور يساعدني في تجاوز حالة الحداد الخاصة بي:

بعد ذلك بسنوات كثيرة، شاعرة بالشجاعة لتدريبي في مجال التحليل النفسي، كنتُ مفتونة بفكرة «التداعي الحر في أثناء التفكير من خلال الصور العقلية» Free Association in Imagery.

هكذا قررت، ومعي صديق فنان، أن نقدم فصلًا دراسيًا من خلال مركز التحليل النفسي، يتم خلاله تشجيع المشاركين على اختيار وسيط ما، ثم يتيحون الفرصة لكل صورة تنشأ لديهم أن تتبع الصورة السابقة عليها، حتى يتم الشعور بأن سلسلة الصور التي نشأت بداخلهم قد اكتملت. وقد ثبت أن هذه الطريقة، التي تمت صياغتها على غرار المنهج الأساسي الخاص بالتداعي الحر، قد كانت قوية على نحو مذهل. (Rubin, 1981a)

بالنسبة لي شخصيًا، جاء هذا المقرر الخاص بالتفكير من خلال الصور في

وقت ضاغط وشاق وصعب، فقد بدأ الفصل الدراسي الأول منه بعد أسبوع واحد من موت أمي غير المتوقع. وقد وجدت أنه قد كان من المفيد لي، على نحو مثير للدهشة، في مواجهة أحزان الحداد التي كنت أمر بها، أن أنهمك في استخدام المواد بطريقة التداعي الحر. وإن مراجعة سلسلة الرسومات التي ظهرت في ذلك اليوم قد تساعدك على فهم مقدار القيمة العلاجية المرتفعة الخاصة بسلسلة من الصور التلقائية، بل من غير مناقشة.

وقد تم تنفيذ اللوحة الأولى بالأحمر والأسود، بخطوط حادة ومدببة كالزوايا، ويتم الشعور بها على أنها تجسد «الألـم»، وقد كنت متوترة وغاضبة في أثناء تنفيذها (1.4A). أما الثانية فعنوانها: «أمي في سرير بالمستشفى»، وتمثل أمي وهي متصلة بأسطوانة الأوكسجين، كما رأيتها قبل أسبوع من موتها. وقد دهشت لأن أمي كانت تبدو، إلى حد كبير فيها، أشبه بطفلة (B 1.4). أما اللوحة الثالثة فبدأت بشكل تجريدي، لكنها تحولت بعد ذلك إلى ما يشبه ثديين لهما حلمات داكنة كبيرة، وقد سميت هذه اللوحة «ماما – صدر – حب» (C 1.4). وتمثل اللوحة الرابعة طفلًا يحاول الوصول إلى أعلى، إذ توجد أمه التي هي تقريبًا هنا وجه مبتسم فحسب. وعندما نظرت إلى تلك اللوحة فكرت في أن ذلك الطفل كان يقول لأمه: «أنا أحبك، أنا أحتاج إليك» (D 1.4).

وقد بدأت اللوحة الخامسة بشكل شجرة كاملة قوية محددة الزوايا، ثم ما لبثت أن تحولت إلى صورة أشبه بأحد شواهد القبور، ثم إنني فكرت بعد ذلك في الشكل الخاص بـ«شمس وعين» تبرقان منها، وتنظران من أعلى إلى أسفل. وقد كان عنوانها الـذي خطر بذهني: «هل تستطيع أن ترى؟»، وقد كان ذلك العنوان يجسد ذلك التفكير ما قبل المنطقي، ذلك التفكير في التمني، السحري المفعم بالمخاوف، الذي كان هائمًا يحوم داخل رأسي المفعم دائمًا بالشكوك (E 1.4). أما اللوحة السادسة فقد كانت صورة لأمي، كذلك لأبي الذي كان قد مات بالفعل قبل ذلك، وقد تصورت أنهما قد التقيا في مكان آخر، وأنه كان يرحب بقدومها إليه، وهكذا اجتمع شمل الاثنين معًا، وهو نوع من التفكير السحري أيضًا (F 1.4).

وقد نشأت اللوحة السابعة عن انفعال شديد كنت أشعر به، شعور ما بالتوتر والألم، وقد تم التعبير عنه أولًا من خلال شخابط كثيفة باللون الأحمر والخطوط السوداء، ثم من خلال الوجه، ويتجلى ذلك الألم في الدموع والفم المفتوح والجوع و«الصرخة» الغاضبة. (G 1.4)

أما اللوحة التالية فقد بدأت بشكل منظر طبيعي خافت الضوء، تم تنفيذه بالأبيض والرمادي، ثم من خلال السماء وقت الليل، مع قمر ونجمة، وقد تمت تغطية كلٍّ منهما بطريقة ما. ثم إنني قد فكرت أيضًا في شخصية ما تكون وحيدة وتشعر بالكآبة، إنها ابنتنا التي كانت بعيدة عنا، هناك في فرنسا، وقد كان عليَّ أن أتحمل أيضًا ألم انفصالها وبُعدها عن العائلة، ثم كان عليَّ أن أفكر أيضًا في سائر أفراد العائلة (زوجي وطفليَّ الآخرين)، وهم يتساندون في حزن على بعضهم، وعنوانها: «بارد وموحش» (H 1.4). كذلك كانت اللوحة التاسعة أشبه بحالة من النبض الحسي الحركي، وذلك من أجل تقديم حالة متشابكة من الألوان المختلفة، وقد كان العنوان الذي فكرت فيه بالنسبة لها: «الكل معًا» (I 1.4).

أما اللوحة العاشرة فقد كانت تمثل شجرة متموجة الخطوط موجودة في يسار اللوحة، وثمة خط متموج آخر كان في مركز اللوحة، ما لبث أن تحول إلى رقصة من نوع ما، وما لبثت أن تحولت هذه الرقصة، بدورها، إلى شخص بداخله رَحِم له ألوان زاهية متوهجة، ثم إنني فكرت في وجود جنين داخل ذلك الرحم. وعندما خطرت هذه الصورة بذهني، من خلال عملية الولادة، شعرت بأنني تخففت من قدر كبير من ذلك التوتر الذي كنت أشعر به من خلال وجود الآخرين، كما لو كان هناك شيء ما، في تلك اللحظة على الأقل، قد أُزيح عن كاهلي. وقد كانت الفكرة المسيطرة عليَّ في أثناء النظر إلى تلك اللوحة، جنبًا إلى جنب اللوحات الأخرى، أن «أمي بداخلي إلى الأبد»، وقد كانت تلك، بالتأكيد، إحدى الطرائق المناسبة لمواجهة ذلك الشعور بالفقد والخسارة. (J 1.4)

في حين أنني أستطيع أن أشارك الآخرين أفكاري حول هذه اللوحات، فإنني أجد أنه من الصعوبة بمكان بالنسبة إليَّ أن أصيغ، في شكل كلمات، خبرتي الانفعالية الخاصة بهذه العملية. وقد حدثت خبرة مماثلة لهذه الخبرة بعد أسبوع من حدوثها أيضًا، لكن من خلال استخدام مادة الصلصال، ثم بعد ذلك باستخدام ألوان الطلاء (الدهان) ثم بالكولاج (القص واللصق)، ثم كان هناك ذلك المنتج الخاص بالأسبوع الأخير بالنسبة إليَّ، وقد كان يتمثل في بورتريه مرسوم بالألوان لأمي.

إنني لم أكن أعي القيام بالتفكير بالطريقة العادية؛ بل إنني كنت أترك نفسي كي تقودها المواد المتاحة، كذلك اندفاعاتي أو دوافعي. لقد جاءت كل لوحة من تلك اللوحات إليَّ على نحو طبيعي تمامًا، وغالبًا مصحوبة

بانفعال شديد القوة. وقد كان هناك شعور ما بالنشاط والتوتر الداخلي، وكان ذلك «الاستغراق»، على الرغم من كل شيء، مناسبًا لتلك الحالة تمامًا، وقد كان يصاحبه إحساس ما أيضًا بأن شيئًا ما «يتم» في النهاية. ولم أكن أشعر أنني منهمكة على نحو خاص في تلك المنتجات بوصفها أعمالًا فنية، ففي الواقع قد وجدتها غير ملائمة من الناحية الجمالية. لكنني كنت أشعر أيضًا بنوع من الاستغراق التام في نشاط ربما كان، في جوهره، نوعًا من عملية التفكير البصري.

ربما الأكثر أهمية ودلالة من ذلك كله، أنني قد وجدت أن هذه المجموعة الكلية من الخبرات قد كانت مُعينة لي فيما يتعلق بفترة الحداد. وهكذا فبدلًا من أن يمثل ذلك الفصل عبئًا ثقيلًا على كاهلي، كما كنت أخشى ذلك، أصبح بمثابة الفرصة المطلوبة للراحة والاستجمام بالنسبة إليَّ؛ الفرصة للتعامل من غير كلمات مع الحزن والأسى الخاص بي. وإنني أعتقد أن استخدام الوسائط (أو الميديا) قد زودني بما هو أكثر من عملية تطهير مشاعر الحزن فحسب. بالطبع لم تكن هذه هي القصة كلها، فقد بقيت مستغرقة في عملية حزن وأسى متعلق بالفقد بعض الوقت بعد انتهاء ذلك الفصل الدراسي، لكني كنت أيضًا أشعر بدهشة واضحة لأن ذلك الفصل كان بالفعل فصلًا مفيدًا ومعنيًا لي على نحو كبير أيضًا.

إن مثل هذه الخبرة الشخصية المتعلقة بقوة تأثير الفن في حياتي الخاصة، هي، من غير شك، الخبرة التي أدت بي إلى أن أحس بالمشاعر نفسها في بيتي خلال عملي بالفن، وأن أرغب كثيرًا في أن أجعل الفوائد العلاجية الخاصة بهذا المسعى الإبداعي متاحة للآخرين.

حول هذا الكتاب

هذا الكتاب كتاب حول الأطفال والفن والنمو، من خلال عملية تقطير خاصة للتأملات والرؤى الخاصة بالعلاج بالفن. إنه كتاب حول أطفالنا، حِول كيفية قيامهم بالنمو داخل خبراتهم الفنية، ومن خلالها أيضًا، إنه كتاب كذلك حول الطرائق التي يمكننا أن نساعدهم من خلالها على القيام بذلك بطريقة صحية وعلاجية. إنه رسالة موجهة إلى هؤلاء الذين يهتمون بالأطفال، ومن خلال ذلك يهتمون ببعض الطرائق التي يستطيع المرء، من خلالها، أن ييسر تحقيقها لوجودهم الحقيقي عبر الفن.

إن معرفة ما ينبغي أن نقوم به، وما لا ينبغي أن نقوم به، ومتى، وكيف، عمليات تعلُّم مختلفة ينبغي أن ننقلها إلى الآخرين. إن المرء يتعلم هذه الأشياء عبر الزمن، من خلال الخبرة والتأمل. كما أن هذه الأشياء تصبح أكثر بساطة، على نحو متزايد، خلال هذه العملية. ومع ذلك فإن هذا العمل أيضًا محاولةٌ فحسب لتوصيل مثل هذه الأشكال من الفهم كما أمتلكها الآن، على أمل أنها قد تكون مفيدة للآخرين.

إن هذا الكتاب كتاب حول الأطفال، بداية من ذلك الزمن الذي يستطيعون فيه استخدام المواد الفنية بطريقة ذات معنى ما، إلى ذلك الزمن الذي لا يعودون فيه من هؤلاء الذين يُطلق عليهم مصطلح: أطفال. إنه كتاب حول الأطفال كلهم، بما في ذلك هؤلاء الأطفال الذين يحتاجون ببساطة إلى أن نزودهم بأكثر الظروف الميسرة للنمو والارتقاء. إنه كتاب حول الأطفال الأسوياء الأصحاء، كذلك حاجاتهم العادية أو السوية للتعبير والإتقان وتحديد الذات وهويتها، ويحتاجون كذلك إلى وسائل خاصة لمواجهة الضغوط أو حالات المشقة.

إنه كذلك كتاب حول الأطفال ذوي الاحتياجات والمشكلات الخاصة، هؤلاء الذين كانت عملية النمو بالنسبة إليهم عملية مؤلمة بسبب تلك الإعاقات غير القابلة للتغير، أو بسبب جوانب الضرر الأولى التي يصعب تحملها؛ إنهم هؤلاء الأطفال الذين توقف نموهم بشكل صحي (سليم)، هؤلاء الذين who have turned back, galton sluck، ربما أصبحوا أيضًا مشوهين وذوي مظهر سيئ بالنسبة لأنفسهم أو بالنسبة للآخرين.

هذا كتاب حول الأطفال جميعهم، وحول حقهم في أن تتاح لهم الفرصة لأن يحققوا ذواتهم، وأن يتعاملوا مع الأضرار التي تلحق بهم بطريقة إبداعية من خلال الفن. وبالأحرى إنه كتاب حول ذلك الصغير الموجود داخل كلٍّ منا، وحول فهمنا لذلك الطفل الداخلي، كذلك حول استخدامنا ذواتنا في حالتَي الطفولة والرشد، ولصالح النمو الخاص بشخص آخر.

إن هذا كتاب حول النمو داخل الفن ومن خلال الفن، وبشكل خاص حول الفنون البصرية والتشكيلية (هذا على الرغم من أن الأشكال الأخرى أيضًا إخوة أشقاء وحلفاء أيضًا لهذه الفنون). وقد تَعُدُّ هذا الكتاب، في بعض الأحيان، كتابًا حول استجابات الفن، وحول ذلك العمل الذي تقوم به الذات أو الآخرون. إنه كتاب، في معظم الأحيان، حول ذلك العمل الذي يقوم به الأطفال من خلال الميديا أو الوسائط الإبداعية، وحول العملية والناتج اللذين

يترتبان على ذلك اللقاء الذي ينشأ بين طفل صغير ومواد فنية.

يشتمل هذا الكتاب كذلك على كل تلك الجوانب الخاصة بذلك الحوار: كيفية التناول والمعالجة، كذلك عمليات التشكيل والتنقيح أو التشذيب. إنها تلك الجوانب التي يُنظر إليها كلها على أنها جوانب متلازمة لا تنفصل في الفن؛ بداية من عمليات الاستكشاف الحسي إلى عمليات التشكيل الداخلية المركبة، ومن اللعب إلى التكوين الجاد الرصين. ويشتمل ذلك أيضًا على عمليات ترتيب المكعبات أو رصها، التي يقوم بها الطفل الدارج[1] Toddler (أو الصغير)، إلى عملية التكوين أو التشييد لعمل من أعمال النحت التجريدي يقوم بها مراهق، وأيضًا عمليات التشكيل التي يقوم بها طفل صغير بالرمل والماء، والتي يقوم بها طفل في العاشرة من عمره بالصلصال.

هذا كتاب عن النمو على نحو عميق وعلى نحو كبير أيضًا، على نحو أكثر اتساعًا وأكثر غلوًّا أيضًا، على نحو أكثر حرية وأكثر تمسكًا بالماضي كذلك، على نحو أقوى في الداخل، وفي الخارج أيضًا. إنه في معظمه كتاب حول النمو على نحو فعال متسم بالكفاءة، وحول اكتساب الوعي والفهم والتقبل والتفضيل والتحكم في مشاعر الذات من خلال الفن. إن النمو عبر الفن (داخل الفن) يشتمل على عمليات ارتقاء إدراكية وحركية ومعرفية واجتماعية كذلك.

يتركز اهتمامنا هنا، على كل حال، حول تلك الأبعاد، كما ترتبط على نحو رئيس بالنضج والتكامل الانفعاليين (أو الوجدانيين).

إن النمو، بالنسبة إليّ، هو النمو حيثما حدث، كذلك فإن الفن هو الفن، سواء حدث في البيت أو في الفصل الدراسي أو في غرفة العلاج. إن التأكيد النسبي قد يكون مختلفًا، والأهداف في الواقع من الأفضل أن تكون واضحة. وهكذا فإن النمو داخل التربية الفنية، أو تعليم الفنون، قد يتعلق في معظمه باكتساب المهارات والمفاهيم المرتبطة بالفن، حيث يتم النظر إلى هذه المهارات والمفاهيم على أنها وسائل تُستخدم من أجل هدف آخر في أثناء عملية العلاج بالفن.

---

(1) الطفل الدارج Toddler: هو الطفل الذي يتراوح عمره تقريبًا ما بين 12 شهرًا و36 شهرًا. وقد يمتد بعض الباحثين بعمر الطفل الدارج إلى أربع سنوات، لكننا نعتقد أن التحديد الأول هو الأقرب إلى الدقة، والكلمة في اللغة الإنجليزية مشتقة من الفعل «To Toddle» والتي تعني: المشي دون ثبات أو اتزان، أما في العربية فهي مستمدة من كلمة «دَرَجَ» أو «سلم» وذلك لأن من أبرز أنشطة الطفل في هذه المرحلة أنه قد يحاول صعود أي شيء مرتفع أمامه كالدرج أو السلم. كما تحدث ارتقاءات معرفية وانفعالية واجتماعية كثيرة لدى الأطفال في هذه المرحلة. وفي لسان العرب: درج الشيخ، والصبي يَدْرُجُ دَرْجًا ودرجانًا ودريجًا، فهو دارج: يمشي مشيًا ضعيفًا ودبًا. والدَّرَّاجة: التي يَدْرُجُ عليها الصبي أول ما يمشي.

بناء على ذلك، فإن النمو هنا نمو يحدث أساسًا داخل عملية الارتقاء الخاصة بالقدرة على أن يصبح الطفل شخصًا مبدعًا، من خلال ضوابط داخلية محكمة، لكنها متسمة بالمرونة أيضًا. ومع ذلك فإن تلك المكونات الانفعالية الوجدانية للفن قد تصبح أيضًا مكونات مركزية الأهمية أحيانًا في قائمة الفصل الدراسي، مثلما قد يصبح اكتساب المهارات محوريًا في العيادة العلاجية. إن هناك أشياء كثيرة قد تكون مألوفة أو شائعة خلال عملية النمو في هذين السياقين، من بينها تلك الظروف والاتجاهات التي تتبنى أو ترعى العمل الشخصي المفعم بالمعنى.

قد تأخذ عملية تقديم العون، مثلها مثل عملية النمو، أشكالًا شتى؛ فتقديم العون لطفل ما لينمو من خلال الفن من الممكن أن يشتمل على المنح أو العطاء، والعرض، والسرد أو الحكي. كما أنه قد يعني أيضًا الملاحظة له، أو، كما في معظم الأحوال، الانتظار له. وفي أوقات أخرى قد يعني تقديم العون التحرك بالعمل، أو الانتقال به إلى مرحلة أخرى، أو القيام بشيء أو قوله بطريقة فعالة، وفي أوقات أخرى قد يعني تقديمُ العون أن تكون موجودًا، لكن في حالة صمت؛ أن تبدي تفهمك واحترامك لاستغراق الآخر في ذلك الحوار الإبداعي (في مقابل الحوار الإنساني). وقد يعني تقديم العون أشياء كثيرة مختلفة، لكنه يعني دائمًا أنك ينبغي أن تكون على اتصال دقيق متوافق مع الشخص الآخر، أن تتحرك بطريقة تحترم حقه/حقهم في حيزه الشخصي الخاص، كذلك أن تجعل من الممكن، بالنسبة إليه، الحصول على حالتي الحرية والضبط الموجودتين بداخله، وأن يفيد منهما أيضًا.

إن فهمي الخاص للعلاج بالفن أنه علاج يشير، على نحو واسع، إلى عمليات الفهم وتقديم العون لشخص ما من خلال الفن، وأن ذلك يتضمن أو يشتمل بداخله على تشكيلة واسعة متنوعة من الأبعاد. وتشتمل هذه الأبعاد على جوانب تكاملية من عملية الإبداع ذاتها، وتشتمل كذلك على استخدام الفن بوصفه أداة من أجل تعريف الانفعالات، والكشف عن المخاوف مثلًا، والدفاع، أو التواصل أيضًا.

إن الفن بالنسبة للطفل يمكنه أن يمثل، وقد كان كذلك، أشياء مختلفة في أوقات مختلفة. وقد وجدت أنه من المستحيل أن أحدد خصائص هذه العملية على نحو دقيق، حتى بالنسبة لكائن إنساني واحد، أو في موقع محدد، أو أن يكون في شيء واحد فقط دائمًا. وبدلًا من ذلك فإن النشاط الفني، فيما يبدو لي، كذلك بالنسبة لأي إنسان، نشاط يمتد

عبر الزمن بداية من كونه مركزيًا وتكامليًا، وصولًا إلى أن يصبح هامشيًا ومساعدًا، ثم إنه يعود مرة أخرى سيرته الأولى، فيخدم أو يقوم بوظائف مهام عدّة كثيرة مختلفة.

إن ما هو مهم هنا أن نعرف ما يقع عندما يحدث ذلك النشاط، وأن يكون لدينا إحساس ما أيضًا بمعناه ووظيفته بالنسبة لهذا الشخص أو ذاك، في تلك اللحظة الزمنية. وإن ما يبدو شديد الحيوية والأهمية على نحو مماثل، بالنسبة لي هنا، أن يكون المعالج ممتلكًا المرونة والانفتاح اللذين يمكّنانه من أن يتيح الفرصة للفرد أن يتحرك حرًّا منسابًا في اتجاهات مختلفة عبر الزمن، وأن يمتلك كذلك الحكمة والإبداع اللذين يمكّنانه من التحفيز وكسر الجمود، أو إعادة التوجيه لذلك التدفق عند الضرورة.

إن الأمل الذي يتملّكني على نحو خاص هنا أن يصبح لما أكتبه بعض المعنى وبعض الفائدة بالنسبة لكل هؤلاء الذين يهتمون بالأطفال. إن هذا كتاب موجه على نحو خاص للمعالجين بالفن والمعالجين باللعب، لكنه قد يكون كتابًا مفيدًا في الواقع أيضًا بالنسبة لأي فرد يُعلي من قيمة العملية الإبداعية لدى الأطفال، ويرغب كذلك في أن يرعى هذه العملية ويقويها، ومن خلال قيامه بذلك فإنه يقدم العون للطفل كي يصل إلى أفضل ما يستطيع الوصول إليه.

إن مثل هذا الشخص قد لا يكون معالجًا إكلينيكيًا يعمل مع الأطفال، أي لا يكون مرشدًا نفسيًا، ولا أخصائيًا اجتماعيًا أو طبيبًا نفسيًا، أو أخصائيًا في علم النفس، أو أخصائيًا مهنيًا، أو أخصائيًا في أمور الترفيه، أو معالجًا لأمراض التخاطب. إن مثل هذا الشخص قد يكون معلمًا (على نحو خاص معلم الفن) أو طبيب أطفال، أو ممرضة، أو موظفًا في مجال رعاية الأطفال. إن مثل هذا الشخص قد يكون أيضًا أحد الوالدين، وقد يكون أيضًا، في الغالب، فنانًا.

وانطلاقًا من أن الأمل الذي يوجهني هنا أيضًا جوهره أن أوصّل الخبرات والأفكار للآخرين من خلال مجموعة متنوعة من التخصصات أو الفروع المعرفية، كذلك الأطر الدالة في المجال، فإنني قد حاولت أن أتجنب تلك المصطلحات التي تنتمي إلى مجال مهني أو غيره على نحو استثنائي، أي تلك التي ترتبط به دون غيره، وحاولت كذلك أن أجد لغة يمكن أن تكون مشتركة بدرجة كافية لإضفاء المعنى على ما أقوله، لكنها تكون لغة كافية أيضًا لنقل المعاني المركبة. وأعرف أني -بقيامي هذا- قد أخاطر بأن أقع أيضًا

في براثن التبسيط الزائد والافتقار إلى العمق، ومع ذلك فإن ما يبدو لي مهمًا هنا هو إيماني بأن الوصول إلى هؤلاء الأفراد الذين يعملون على نحو مباشر مع الأطفال، في مجال الفن، أمر يستحق هذه المخاطرة.

بهذه الطريقة، يحدوني أمل بأن أتحدث لغة مفعمة بالمعنى حول تلك الظروف التي تيسر النمو الإبداعي داخل الفن، كذلك حول تلك الطرائق التي يمكن للمرء أن يستخدم الفن من خلالها مع الأطفال، من أجل أن يفهمهم على نحو أفضل (يقيّم سلوكهم)، كذلك أن يقدم العون لهم (ليسهم في علاجهم). إنني سوف أستكشف عمليتي الفهم وتقديم العون هاتين في مجموعة متنوعة من السياقات، التي تشتمل على العمل مع الأفراد والأسر والجماعات. وسوف أقترح، أو أوصي أيضًا، بعض الدلالات المتضمنة، كذلك بعض التطبيقات الممكنة الخاصة بالعلاج بالفن في سياقات ومواقع تربوية وترويجية، كذلك في سياقات أخرى علاجية إكلينيكية. كما سأحاول أن أقدم بعض الاقتراحات الأولية الخاصة ببعض التكوينات أو المفاهيم النظرية المفيدة.

لقد كانت مهنة العلاج بالفن مهنة فتيّة في بدايتها في عام 1978، وعلى الرغم من أنها قد أصبحت أكثر نضجًا في عام 2005، إلا أنني أعتقد أنه من الإنصاف القول «إن هذه المهنة لم تزل تسعى جاهدة من أجل تحديد هويتها بالنسبة لذاتها وبالنسبة للآخرين أيضًا. فمن ناحية هي لم تزل، كما كتبتُ في ذلك الوقت الأول في 1978، تكنيكًا فحسب يبحث عن نظرية». وإن المعالجين بالفن في الواقع -انطلاقًا من أن الفن متعدد الطابع في جوهره- قد أصبحوا أيضًا قادرين على أن يكتشفوا جذورًا راسخة لهم داخل مجموعة متنوعة من أطر الدلالة السيكولوجية، التي تشتمل على تلك الأطر السيكودينامية والإنسانية والارتقائية والمعرفية والسلوكية، التي تركز على اكتشاف الحلول، أو تلك السردية والروحية أيضًا. انظر: (Malchiodi, 2003, Rosal, 1996, Rubin, 2001).

خلال تلك المسيرة الخاصة بتطوري، عبر الأربعين عامًا الماضية، بصفتي معالجة بالفن، فإنني قد قرأت ودرست وشاركت، من خلال وجهات نظرية مختلفة، وقد كنت أجد في العادة، في كل منظور منها، مفهومًا أو أكثر يرتبط بعملي. وعند نقطة محددة أو لحظة محددة، في وقت من الأوقات، اعتقدت أن الحل الخاص بمشكلتي قد يكون متمثلًا في شكل خليط أو رقعة فسيفسائية (موزاييك) أو في شكل كولاج يتكون من أفكار مختلفة

تنتمي إلى نظريات مختلفة، لكن عندما يتم تجميعها معًا قد تفسّر لي تلك الأمور التي كانت تحدث في أثناء العلاج بالفن. إن مثل هذا النوع من الحالة التوفيقية التجميعية ربما لم يزل يمثل الإجابة عن تساؤلاتي، لكنني مع ذلك أتشكك الآن في قيمة أو صدق مثل هذا المزيج غير المتجانس أيضًا.

لقد اعتقدت، في عام 1978، أن نظرية العلاج بالفن قد تظهر أو تنبثق من داخل العلاج بالفن نفسه، وقد توقعت أن هذه النظرية قد تُسهم فيها عناصرُ نابعة من وجهات نظر أو آفاق أخرى، لكنها عناصر ينبغي أن تكون لها سماتها المتكاملة الداخلية أيضًا، في ضوء عملية الإبداع التي تتكون منها. وفي حقيقة الأمر كانت هناك أيضًا بعض الجهود المهمة لتكوين مثل هذه النظريات التي تقوم على أساس الفن، أو الأستديو، لعل أكثرها أهمية تلك التي صاغها آلن Allen (1995) ومون Moon (2001).

على شاكلة هذا المجال نفسه، على كل حال، ليس هناك فحسب ذلك الجانب الذي يسهم به الفن، بل إن هناك أيضًا ذلك الجانب الذي تسهم به عملية العلاج، وتتكون البراعة الفنية في المجال من خلال ذلك الضم الذي ينشأ بين هذين الجانبين الخاصين بالفن والعلاج معًا. وهو أمر قد خصصتُ له كتابي الثاني: «فن العلاج بالفن» The Art of Art Therapy (Rubin, 1984)، وذلك من أجل تحديد معالمه وتفاصيله. وربما من أجل هذا السبب فإني، في عام 1987، قد سألت مجموعة من زملائي أن يسهموا معي في كتاب: «مقاربات في العلاج بالفن - النظرية والتكنيك» Approaches to Art Therapy: Therapy Technique، الذي تمت مراجعته حديثًا، مع إضافة بعض المناحي الجديدة والشروح التأملية أيضًا (Rubin, 2001).

في ختام ذلك الكتاب عدت إلى موضوع رئيس متكرر، تمت الإشارة إليه تلميحًا في هذا الكتاب أيضًا، هو: إن الأمر يتعلق هنا بذلك الإطار الذي يجب على المرء أن يُدخل فيه عدسات مختلفة للرؤية؛ من أجل أن يدرك بوضوح تلك الجوانب المختلفة من ظاهرة معينة قابلة للملاحظة، على نحو يماثل استخدامه الصبغاتِ من أجل توضيح الجوانب المختلفة لكائن حي أو لشريحة ميكروسكوبية. إنني أعتقد أن الكثير من النظريات المختلفة حول الشخصية والعلاج النفسي نظريات تسمح للمعالجين بالفن، مثلهم مثل المعالجين الإكلينيكيين الآخرين، بأن يُدخلوا عدسات مختلفة داخل آذانهم التي تسمع، وعيونهم التي ترى، (انظر مثلًا: Hedges, 1983). إنها

عدسات سوف تسمح لهم أيضًا باستخدام أساليب منهجية مختلفة مع مرضى مختلفين في أوقات مختلفة.

لم أكن أشعر، في عام 1978، بأني مستعدة لأن أطور أو أن أصيغ بيانًا نظريًا محددًا حول الفن الموجود في مجال العلاج، أو من أجله، هذا على الرغم من أني، منذ ذلك الوقت، قد بذلت محاولة ضعيفة نوعًا ما في هذا السياق (Rubin, 1984). إنني الآن، بعد أربعين عامًا من الممارسة، قد أصبحت أكثر انتقائية وتوفيقية وبرجماتية مما كنت عليه من قبل. بل على الرغم من أنني قد درّست ودرَست وأعليت من قيمة «نظرية التحليل النفسي»، إلا أني لم أشعر قطّ أن هذه النظرية تمتلك الإجابات كلها، أو أن طرائق الفهم الأخرى قد كانت أقل عونًا ومناسبة لي.

كتبتُ أقول في عام 1978: «لقد كان مقصدي أن أراجع ما أعرفه، وما أعتقد أنني استقيته أو استخلصته من الكتب والمقالات والمعلمين والزملاء والأطفال، ومن ذاتي». ومقصدي الآن، على نحو مماثل، أن أراجع ما أشعر به، وما أعتقده على نحو أكثر صدقًا وإخلاصًا. وغالبًا، على نحو مفعم بالشغف، تلك كانت القيم التي كان لها أن تقوم بالتوجيه لما أراه وما أعرفه وما أقوم به. إن أفكاري وعمليات فهمي حول الأطفال والفن والنمو سوف تتطور، بالتأكيد، عبر الزمن. سوف يحدث ذلك في المستقبل مثلما حدث في الماضي. وهذا بيان أقوله لنفسي الآن كما أقوله للآخرين أيضًا في عام 2004، وكل ما فيه يبقى حقيقيًا وصحيحًا.



الفصل الثاني: إطار للحرية

«إن تهيئة الظروف التي يمكنها أن تساعد الأطفال على إطلاق ما هو كامن ينتظر الفرصة بداخلهم- بحيث يمكنهم رسم انطباعاتهم حول الحياة وتصويرها، على قماشة الرسم، من خلال ألوان خصبة براقة جريئة شجاعة- هو التحدي الذي يواجه كل من يقوم بتوجيه الأطفال».(Nixon, 1969, P.301)

بعد ثلاث سنوات من خبرة الرسم العميقة تلك، ومن التأمل حولها، كما وصفتها في الفصل الأول من هذا الكتاب، دُعيت إلى المشاركة في ندوة حول «دور الفنون في التربية»، وكذلك إلى أن أفكر وأكتب حول موضوع محدد: **«النظام والانضباط في الفنون بصفتهما نموذجين للسلوك الإنساني الفعال»**. ولم أقم حينئذ بالاستدعاء أو التذكر لورقة الرسم التي وضعتها جانبًا منذ وقت طويل، لكني عوضًا عن هذا قمت بالتفكير من خلال أفكاري العامة الحالية حول النظام، ووجدت نفسي »أفكر بشكل مستمر» حول الحرية كذلك. وعندما شعرت بقدر أكبر من الاطمئنان حول تلك الأفكار التي ألمحت إليها، من قبل، بحثتُ أيضًا في التراث من أجل أن أجد ما قد استخلصه الآخرون حول الحرية والنظام والضبط في الفن، وبخاصة في ضوء ارتباط هذه الشروط بالنمو الإبداعي لدى الأطفال.

وقد كانت تلك المراجعة الأخيرة، كذلك عملية تنظيم الأفكار حول موضوع مركزي، أكثر دقة وأكاديمية مقارنة بأي تعبير مبكر قمت به حول أفكاري الغامضة. وعلى الرغم من ذلك الاختلاف في الأسلوب إلا أن هاتين المحاولتين، القديمة والجديدة، قد نبعتا من المصدر نفسه ومن العقل نفسه، كما أنهما تمثلان مرحلتين مختلفتين في عملية مستمرة لحل المشكلات. وما سيلي لاحقًا محاولة لتوضيح تلك الأفكار المتعلقة بمفهوم لم يزل شديد الأهمية والحيوية بالنسبة إليّ الآن، بعد ثلاثة وثلاثين عامًا أيضًا من اهتمامي به.

تعد الفكرة الخاصة بالنظام داخل النشاط الإبداعي، بالنسبة إليّ، فكرة مرتبطة ارتباطًا وثيقًا لا تنفصم عن فكرة الحرية. وتصف الأفكار الدينية البشرية الأسطورية الربّ، في نهاية الأمر، بأنه قد خلق عالمًا منظمًا من خلال كون من الفوضى. ولا يعد النظام الصارم-المتصلب، ولا الحرية المطلقة-الفوضى، قطبين موصلّين، على نحو مناسب، في المهمة الخاصة بالإبداع.

ومع ذلك، فإنه في معظم تعريفات العملية الإبداعية، سواء قدمها علماء نفس، أو متخصصون في علم الجمال، أو فنانون، تواجهنا حالات كثيرة تبدو ظاهريًا متعارضة وغير متوافقة مع بعضها؛ مثل: أحلام اليقظة والتنبه أو اليقظة العقلية، التخيل والواقع، التفكك والتكامل، التفكير

اللاشعوري والتفكير الشعوري. كما أن الفن كذلك، في كثير من الأحيان، يتم وصفه غالبًا بأنه يتسم بالنظام والانضباط، كما أنه يتم ربطه أيضًا في حالات كثيرة بالفوضى. (Peckham, 1969)

ليس هناك اتفاق واضح حول طبيعة تلك العلاقة الدقيقة الموجودة بين هذين الجانبين من جوانب العملية الإبداعية. كما يتم وصفهما أحيانًا بأنهما متزامنان، كما يحدث مثلًا في «النشاط التأملي» (Milner, 1957, P.153)، أو عملية «الإحاطة اللاشعورية» (Ehrenzweig, 1967). وأحيانًا يتم النظر إليهما على أنهما أشبه بنوع من «التبادل المرن للأدوار». لأنه من المستحيل بالنسبة إليك أن تنتج التداعيات الحرة، وأن تفكر خياليًا بشكل حر، وأن تكون مبدعًا حرًا إذا حاولت، خلال الوقت نفسه واللحظة نفسها اللذين حاولت أن تجرب الحرية خلالهما، وتحافظ على حالة من الفحص الرقابي اليقظ، والنقدي، لما تنتجه. (Kubie, 1958, P.54).

في بعض الأوقات يكون التركيز الرئيس متعلقًا بحالة من التلقي السلبي أو المستسلم الخاص بالتلقائية والحرية، على النحو الذي يجسده مفهوم «إرنز فايج» (1967) حول «**الاستسلام الإبداعي**»، ثم تعقب ذلك حالة من النشاط المنظم: «وبعبارة أخرى، فإنه عقب النشاط التلقائي يأتي النشاط القصدي العمدي، وعقب التقبل الكلي يأتي النقد، وعقب الحدس يأتي التفكير الصارم، وعقب التفكير الجسور يأتي التفكير الحذر، وعقب التهويم أو أحلام اليقظة والخيال يأتي الاختبار للواقع ...، إن النكوص الإرادي نحو أعماقنا يتوقف الآن وينتهي، وهكذا ينبغي أن تقوم تلك السلبية الاستقبالية الضرورية الخاصة بالإلهام، أو حالة (**خبرة الذروة**)، بإفساح الطريق الآن، أمام النشاط والضبط والعمل الشاق» (Maslow, 1959, p.92).

إن إحساسي الخاص الآن إنما يتمثل في أن تلك العلاقة بين هاتين الحزمتين من الحالات الخاصة بالخبرة قد تكون، في جوهرها، علاقة متزامنة في وقت محدد، وعلاقة تبادلية في وقت آخر، وفي وقت ثالث قد يقومان بعملهما على نحو متتابع متسلسل، وهذا حقيقي سواء للأطفال أو الراشدين. وما يبدو لي أكثر حيوية ضرورة معرفة أنه داخل التعبير الإبداعي لا يمكن أن يكون هناك نظام حقيقي، دونما شعور أيضًا بوجود خبرة ما تتعلق بالحرية الحقيقية، كذلك مَن يقدم الفن للأطفال ينبغي عليه أن يكوّن علاقة مثمرة ومتكاملة بين هذين المكونين.

لقد ناقش بارون (1966) تلك «المفارقة بين الانضباط والحرية»، ووصف

هذا الأمر جيدًا فقال: «إن المهمة التي ينبغي علينا أن نواجهها تجنُّب أن نضحي باحتمالية محددة من أجل أخرى. إننا ينبغي أن نكون قادرين على استخدام الانضباط كي نحصل على حرية أكبر، وأن نلتزم بعادات محددة من أجل زيادة مرونتنا، وأن نسمح بقدر من عدم النظام من أجل ظهور نظام أعلى، وأن نتحمل التشتت والتبعثر، بل قد ندعو إليه أحيانًا من أجل الوصول إلى تكامل أكثر تركيبًا».

هكذا، فإنه إذا كان ينبغي أن يأتي التحكم والنظام والانضباط من داخل المبدع، فإن الطفل أو الراشد كذلك ينبغي أن يُمَكّنا من مواجهة أي تشوش أو غموض أو دافع داخلي، قد يكونان في حاجة إلى فهمه وتنظيمه، هذا إذا كان ممكنًا على الإطلاق بالنسبة لهما القيام بذلك؛ فمن غير الشغف والطاقة والقوة والاستغراق سيمكننا، بالكاد، أن نطلق على عملية القيام بعمل ما، ومن خلال المواد الإبداعية، اسم «الفن». فلا يمكن للمرء أن «يحترق» بنار الإلهام (Dewey, 1934, p.65)، أو أن يفقد ذاته داخل خبرة جمالية (Neumann, 1971)، من غير أن يكون قادرًا على الاقتراب الحر من حالتي البهجة والتلقائية.

إن الفن هو «تلك الخاصية التي تصنع الفروق بين مجرد القيام بالمشاهدة للأشياء أو مجرد الأداء لها فحسب من ناحية، وبين اللمس لها، أو التماس معها والاهتزاز انفعاليًا متأثرين بها، والتغير نتيجة لتلك القوى المتأصلة في كل نشاط نمنحه أو نتلقاه، من ناحية أخرى، هكذا تعني التربية والتعليم بالفن (وكذلك العلاج بالفن) أن نكون على ثقة بأن ذلك الوعي الحي المعاش هو ما ينتج أيضًا عندما نرسم اللوحات» (Arnheim, 1967,p 342).

وإنني أعتقد، من خلال خبراتي الخاصة في الرسم والتصوير، وكذلك من خلال عملي مع الآخرين، أن تعلم كيفية الانطلاق، أو الذهاب بعيدًا، أمر جوهري بالنسبة للاستغراق الأصيل في عملية إبداعية. وإنه حتى خلال العمل مع أناس قد فقدوا الثقة في إبداعيتهم الخاصة، قد كان من لحظات التعلم البهيجة بالنسبة إليَّ معرفة أن تلك الإبداعية لم يحدث لها تدمير كامل؛ بل إنها قد صارت، ببساطة، هاجعة خاملة بداخلهم، وإنه يمكن إيقاظها من جديد أيضًا. ففي حين «قد يضعف الإبداع.. وقد يصبح التعبير ببساطة أبكم مكتومًا، أو قد يكون صامتًا من الناحية السلوكية تمامًا، فإن القدرة الكامنة الخاصة به تظل موجودة أيضًا» (Barron, 1972, p.162).

لماذا نجد إذن في معظم الأحوال، خلال معالجتنا الأطفالَ، ذلك النوع

من «التقييد والضبط» الذي يُفرَض على نزعتهم أو ميلهم الطبيعي نحو اللعب والموسيقى والرسم والتصوير بالألوان، والكثير من أشكال عمليات التناول أو الإمساك أو الاستيعاب الحسي غير اللفظي للأشياء والتعبيرات الرمزية الخاصة بهم؟ (Barron, 1966, p.87). وما الذي جعل من الصعب بالنسبة لنا أن نزود الأطفال بفرصةٍ ما نتركهم خلالها يذهبون بحرية ويعبرون عن أنفسهم على نحو صريح من خلال الشكل والمضمون الخاصّين بفنهم؟ وبينما قد يوجه اللوم، إلى حد ما، نحو هؤلاء الذين يقومون بالتركيز على القيمة التطهيرية للفن، وذلك في مواجهة الذين يركزون على أهمية اللعب، فإن ما يبدو لي أنه المشكلة الأكثر جوهرية هنا هو ما يتعلق بذلك الجانب الإنساني الطبيعي الخاص بـ«الخوف من الفوضى» Fear of chaos (Ehrenzweig, 1967)، فنحن نخاف، بالنسبة لأنفسنا وبالنسبة للآخرين الذين نهتم بهم أو نرعاهم، من تلك النتائج المترتبة على فقداننا ذواتنا، من الانفصال أو الانشطار، ومن التفكك والفوضى والاضطراب والنكوص[1].

وبينما قد لا يكون النكوص قويًا من حيث خطورته كما هو الحال بالنسبة للتفكك disintegration، إلا أننا نخشى كذلك نوبة الغضب وغيرها من أشكال السلوك الطفلي غير المنظم. ونحن نتصور عن حقٍّ النكوص -لكن في شكل متصلب أيضًا- على أنه يرتبط بالضغوط أو المشقة، كما هو الحال في «المقياس العمري للوحات الحامل»[2] «Q paintings of the easel age scale» الذي قيل إنه يشير إلى الاضطراب (Lanlz, 1955)، لكننا ننسى أيضًا أن فترات المشقة والضغوط أيضًا فترات تتفق مع

(1) المقياس العمري للوحات الحامل= مقياس العدل العمري للوحات الحامل Painting of the easel age scale: هو مقياس ظهر عام 1955 ويقدم أسلوبًا بسيطًا لتقييم رسومات الأطفال التي يقومون بها مستخدمين في تنفيذها ألوان التيمبرا (calcimine) أو ال Poster Paints. وفي تقديمه لهذه الأداة، قال لويس تيرمان، عالم النفس الأمريكي وأشهر من قام بدراسات على الأطفال الموهوبين خلال القرن العشرين، إنها مقياس قد يساعد المعلمين والمعالجين الإكلينيكيين المتخصصين والذين يريدون أن يفهموا عمليات النمو والارتقاء لدى الأطفال المتأخرين عقليًا عامة، وكذلك الأطفال العاديين ما بين سن الرابعة والثامنة من العمر. وفي هذا المقياس يتم وضع درجات للأطفال بالنسبة للشكل والتفاصيل والمعنى والعلاقات، وفي ضوء عمليات النمو والارتقاء عبر العمر المرتبطة بالتحكم الضروري في رسم الخطوط والدوائر والمربعات والأشكال لأشياء مألوفة كالمنازل والسفن وغيرها.

(2) معنى النكوص Regression: في التحليل النفسي، هي آلية من الآليات الدفاعية (مثل الكبت والإسقاط.. إلخ) تؤدي إلى العكس لمسار النمو المتجه نحو المزيد من التقدم والارتقاء والتكيف في اتجاه مراحل سابقة وأقل نضجًا وأكثر بدائية وطفولية وأقل تكيفية من النمو. وتمثل هذه العودة من المرحلة الحالية من النمو إلى مراحل سابقة منه، كان قد تم تجاوزها، والتجاوز لأشكال الإشباعات الغريزية والمباشرة الخاصة بها، وقد يكون النكوص إيجابيًا، وأحيانًا إراديًا، كما في حالة الإبداع، وكما يشير إلى ذلك مصطلح «النكوص في خدمة الأنا» لدى كريس، وقد يكون سلبيًا كما في حالات الاعتماد على الآخرين وسلوكيات الكبار التي لا تتسم بالنضج والمشابهة لسلوكيات الأطفال..إلخ.

تزايد في الإنتاجية الإبداعية «فكل تحدٍّ، وكل طارئ، في حياة الإنسان قد يقوده نحو سلوك إبداعي جديد. ودعنا لا ننسى أن الإبداع أمر وثيق الصلة غالبًا بمراحل الجيشان أو البيولوجي أيضًا. (Meerloo, 1968, p.11).

إننا ننسى أنه خلال ذلك النمو الذي يحدث في مهارات الرسم والتصوير، هناك عمليات عودة دورية إلى مراحل مبكرة أو سابقة من السلوك، وأنه في الفن، كما في أشكال السلوك السوي كلها، «بينما يصل الطفل إلى مستويات أكثر نضجًا من النشاط ويعتز بمكتسباته الحديثة، فإنه تكون هناك أيضًا حالات من العودة المستمرة إلى مراحل مبكرة من الإشباعات أو الرغبات» (peller,) 1955, p.3)، ونحن نخشى أن يفقد المتعلم الأرض التي يقف عليها، ناسين أيضًا أنه خلال العمل عن طريق وسيط جديد، عند أية مرحلة عمرية، يكون من الطبيعي أن نبدأ مرحلة ما من الاستكشاف والتجريب تكون حرة وذاخرة بالمرح.

لقد تم وصف النكوص في العملية الإبداعية أولًا بأنه «**نكوص في خدمة الأنا**»[1] (Kris, 1952)، أي أنه، بعبارة أخرى، نكوص رمزي، متحكم فيه وإرادي الطابع. لكننا ننسى أيضًا أنه في أية مرحلة انتقالية من مراحل النمو، من أجل إعادة التشكيل أو الهيكلة لعملية النمو، لا بد من التقسيم أو التفكيك، بطريقة ما، للبيانات السابقة.

لقد أوضح أرنهايم (1969) أيضًا بالمثال عملية التقدم، تلك التي تحدث داخل تصميم/تخطيط تصويري ثلاثي الأبعاد في رسومات أحد الأطفال، وقد لاحظ أيضًا خلال ذلك التقدم وجود تلك الأشكال الكثيرة الوسيطة من التخبط أو الارتباك وفقدان التوجه داخل ذلك التخطيط. وقد ركز أرنهايم اهتمامه بتلك الحتمية الخاصة التي تكون موجودة في أثناء الوقت الخاص بالمخاطرة والنمو، الخاصة بوجود درجة محددة من «القبح أو السوء».

لقد رأى كل من عمل بالفن مع الأطفال الكثير من الأمثلة الخاصة بعمليات النكوص المؤقتة أو الدائمة التي تعمل في خدمة عملية النمو. فبالنسبة للطفل الذي يجد الأمن في الضبط الصارم أو المتصلب، فإن ذلك قد تتم مشاهدة عمليات النكوص لديه في تلك العودة التي يقوم بها نحو

---

(1) النكوص في خدمة الأنا: يرتبط هذا المصطلح باسم المحلل النفسي ومؤرخ الفن النمسوي إرنست كريس (1900-1957) ويقصد به ذلك النكوص أو تلك العودة النفسية التي تقوم بها الذات المبدعة من خلال الاسترخاء والتخيل وأحلام اليقظة وعن طريق الإيقاف المؤقت لعمليات التفكير الواعية الخاصة بالأنا، والعودة إلى منطقة الأفكار البدائية والغريزية الأولى واستثارة المواد والعمليات قبل الشعورية Subconscious واللاشعورية Unconscious واستحضارها إلى مجال الوعي. هكذا تكون هذه الحركة النكوصية من مبدأ الواقع (الخاص بالأنا) إلى مبدأ اللذة (الخاص بالـ«هو») مشتملة على عودة إلى تلك التخييلات الرمزية البدائية غير المقيدة، وهو أمر يراه كريس أساسيًا في الإبداع وكذلك في الخبرة الجمالية الخاصة بالتذوق للفنون.

ذلك العمل القهري على نحو وسواسي قهري متمهل. وفي أغلب الأحيان يكون ذلك واضحًا في العودة إلى ذلك الاستخدام الأقل تنظيمًا والأكثر مرحًا ولعبًا للمواد. وبالنسبة لبعض الأطفال المكبوحين (مكفوفي النشاط) الذين ربما تم إجبارهم بنحو مبكر تمامًا على أن يتسموا بالنظافة والنظام (أو ترتيب كل شيء)، فإن مقدرتهم على «الاستمتاع بعمل بنائي تشييدي من خلال الصلصال أو الألوان تكون ممكنة فقط بعد لهوهم الفعلي والعبث البسيط بهذه المواد مع المعلمين». وعلى نحو مماثل فإن طفلًا شديد الغضب قد لا يكون قادرًا أيضًا على أن يهدأ، كي يعمل، إلا من خلال منحه أولًا متنفسًا للتعبير عن غضبه على نحو مباشر. (Kramer, 1991, p.160)

بالنسبة لكثير من الأطفال، سواء من ذوي النشاط الزائد أو الناقص، فإن القيام بالتجريب من خلال شكل من الإبداع يكون أكثر حرية وأكثر انضباطًا وأمانًا أيضًا، قد يكون أمرًا جوهريًا كي يقتنعوا بأنه، من خلال هذا الشكل الرمزي، يمكنهم بالفعل أن يُتركوا كي يذهبوا وينطلقوا، وأن يعبروا عن مشاعرهم القوية، من خلال حركات حرة، وأن يظلوا أيضًا في حالة تحكم في اندفاعاتهم التي ثبت لهم أنها ليست اندفاعات تدميرية ولا فوضوية غير منظمة كما توقعوا. وإنه فحسب بعد عملية السماح المطلق الرمزية هذه لهم يمكن أن تنمو ألفتهم مع تلك الخبرات التي كانوا يخشونها.

إن كلًّا من النكوص والعدوان من الأمور التي يصعب أن يتعامل معها معظم الناس. إننا نخشى العنف، ونخشى كذلك تلك الحيوية التي تكون عليها الحياة التخيلية للأطفال. حتى هؤلاء الذين تم تدريبهم في مواقع إكلينيكية، يجدون أحيانًا صعوبة في التحكم في شعورهم بالاشمئزاز، كذلك الرعب، بوصفه استجابة لتلك الفوضى وأعمال التخريب الناتجة عن الحياة الداخلية المضطربة لبعض الأطفال. وتتمثل إحدى البدايات المفيدة هنا في تعرُّف المرء استجاباته الصادقة الأمينة الخاصة، وأن يقترب ويتواصل مع مشاعره واندفاعاته التي يخشاها أيضًا، من خلال الاستبطان إن كان ذلك ممكنًا، ومن خلال العلاج إذا كان ذلك ضروريًا. وبالفعل، فإن اعتقادي الصادق أن ذلك الراشد الذي لم يحقق بعد نوعًا ما من السلام مفتوح العينين open-eyed peace مع حياته التخيلية الخاصة، شخصٌ مؤهل على نحو سيئ كي يقدم العون للأطفال من أجل أن يتعاملوا مع حياتهم التخيلية الخاصة. وبافتراض حدوث تقبل من جانب المرء لميوله العنيفة وتخيلاته الأكثر غرابة، فإن مهمته التي ينبغي أن يأخذها على

عاتقه إنما ستتمثل في أن يهيئ الظروف المناسبة التي يتيسر في ظلها تحقيق الحرية على نحو آمن ومفيد للأطفال.

إن ما قالته «ميلنر» حول أعمالها الإبداعية الخاصة أمر ينطبق على نحو مماثل أيضًا على عملية توفير بيئة مناسبة للأطفال هنا: «إن ذلك الدافع الملح لتنظيم الأشياء على هيئة أنماط، الموجود لدى الكائن الحي.. لا يتأتى أو يتحقق من خلال الفعل أو السلوك المنظم فحسب.. لكن أيضًا من خلال إطار مخطط لذلك، وبداخله يمكن أن يحدث ذلك اللعب الحر الذي يشتمل على حركة تعبيرية غير مخطط لها» (p.263 ,1969). هنا نتصور ذلك الإطار ونفكر فيه من منظور أنه إطار عريض: «من حيث الزمن ومن حيث المكان أيضًا» (p.157 ,1975). وإذا كان هناك بالفعل، كما تقترح ميلنر، «ضرورة لوجود نوع محدد من الحمائية protectiveness في البيئة»، فذلك لأنه تكون هناك «كما هو واضح كثير من الظروف التي لا يكون آمنًا فيها، ويكون شارد الذهن، بل يحتاج الأمر خلالهما إلى موقع محدد، (ماديًا) وعقليًا (1957, 163-164).

إن تحديد الضوابط والبنية نصًا أمر حاسم في تكوين إطار خاص بالحرية: «فالضوابط تقرر حدود تلك العلاقة وتربطها بالواقع.. إنها تقدم الأمن، وفي الوقت نفسه تسمح للطفل بأن يتحرك بحرية وأمان في أثناء لعبه» (Moustakas, 1959, p.11). إن شعور الطفل بالارتباك والخوف من خلال ما يكون »أحيانًا تدفقات غير منظمة للاشعور» (Bettelheim, 1964, p.44)، يحدث غالبًا بسبب ذلك الافتقار إلى وجود حدود أو ضوابط مناسبة؛ لأن هؤلاء الذين يعملون مع الأطفال يكونون غالبًا «قد تجاوزوا صلاحيات مهمتهم الخاصة بتوفير إطار آمن للنشاط الحر، وحاولوا أن يلقنوا الأطفال أمورًا وأن يفرضوا عليهم أيضًا نشاطات محددة بأنفسهم» (Milner, 1957, p.105). والأسوأ من ذلك أيضًا أنهم قد يُحرِّمون على الأطفال القيام بأنشطة محددة بسبب تأثيراتها الفوضوية أو غير المنظمة المتوقَّعة، إذ يقومون، على نحو غير ناضج، بتقييد عوالم الأطفال وتضييقها عليهم. ولا يستطيع المرء هنا إلا أن يتفق مع بتلهايم (p.60 ,1964) من أنه في أغلب الأحوال: «على الرغم من تأكيدات عكس ذلك الصريحة، يظل هؤلاء الراشدون في خوف من أن يسمحوا للأطفال بأن يفكروا أو يسلكوا بأنفسهم أو لأنفسهم».

إني أعتقد أن المتغير السيكولوجي الأكثر حسمًا في معادلة الحرية/النظام ذلك المتغير الخاص بالراشد الذي يقوم بالفن؛ أي باتجاهات ذلك الشخص

(الثقة في مقابل فقدان الثقة)، وتوقعاته (الإيجابية في مقابل السلبية)، وخصائصه الشخصية (التعاطف في مقابل التباعد). وإذا كنا نأمل في أن نعزز الارتقاء الشخصي للطفل فينبغي أن نتعلم ثقتنا فيه، بوصفه كائنًا بشريًا لديه ميل فطري متأصل فيه نحو النمو والنظام والتكامل. ولن نستطيع أن نكون قادرين على توفير الفرص الخاصة بالاختيار والحركة المستقلة والمبادرة الذاتية في اتخاذ القرارات من غير أن يكون لدينا «إيمان بالإمكانات الداخلية (للأطفال)، إلى الدرجة التي تجعلنا (نحن) نثق فيهم عندما يرغبون في الاستكشاف بطريقتهم الخاصة» (Haupt, 1969, p.43).

خلال عملي الخاص مع أطفال مصابين بالفصام الحاد، لا شك فإنه عندما توفرت لهم الحرية في اختيار الوسائط، فإن الأمر المثير للاهتمام: فيما يتعلق بهؤلاء الأطفال الذين كانت حدود الأنا لديهم ضعيفة، أنهم كانوا يتجنبون على نحو متسق تلك المواد السائلة، ومنها، تمثيلًا لا حصرًا، ألوان الإصبع Finger Paint. وقد كانوا يُقْدِمون غالبًا، أو يعملون، على توفير أنواع من التنظيم الخاص بهم، كما كان الحال بالنسبة لذلك الطفل الذي كان في الثانية عشرة من عمره، الذي كان دائمًا يجذب كرسيًا ويرفعه إلى أعلى، كي يجلس بجوار حامل الرسم، من أجل أن يكبح نشاطه العدواني الزائد المعتاد. ثم إنه قد استطاع بعد ذلك أن يتحكم في عمله من خلال حركات متكررة، كان خلالها يترك ذراعه تتحرك إلى أعلى وإلى أسفل على نحو إيقاعي، على نحو يشبه رسام سومي ياباني[1] A Japanese Sumi Painter، الذي يريح نفسه ويجلب لها الهدوء من خلال قيامه بحركة تشبه الهز أو تأرجح طفل رضيع.

هناك طفل آخر، كان كفيفًا ومتأخرًا ارتقائيًا، وقد حصر أو قيّد عمليات التجريب الخاصة به من خلال استخدام ألوان الإصبع، التي كانت تمثل تهديدًا بالنسبة له من قبل، وذلك من خلال استخدامها بواسطة (علبة/صينية) Tray. لقد اختار ألوان الإصبع والورقة خلال الجلسة الأولى من جلسات العلاج، لكنه أصبح بعد ذلك مثارًا وخائفًا من الملمس، ومهددًا بفقدان التحكم في عمله بسبب ما يفرضه ذلك الأمر المتعلق بوجود حواف صلبة للورق ينبغي أن يكون مدركًا حدودَها، وذلك عندما يحاول أن يغطي هذه الأوراق بالألوان، لقد مزّق نتاج عمله وهو في حالة من الانفعال الشديد. وقد نصح طبيبٌ نفسي كان يلاحظ ذلك الطفل بضرورة عدم السماح له باستخدام ألوان الإصبع ثانية. لم يكن ذلك الطفل – كان اسمه بِل Bill - قد سمع ما قاله ذلك الطبيب على كل

(1) المقصود هنا أن التفكير بالصور في الفن يشتمل على جانبين: أحدهما داخلي يرتبط بصور الذاكرة وصور الخيال وغيرها من الصور، وجانب آخر خارجي يرتبط بالأداء والتنفيذ وتشكيل العمل الفني. (المترجم)

حال، لذلك طلب في الأسبوع التالي أن نحضر له ألوان الإصبع ثانية، وعندما تم رفض طلبه وتم اقتراح بدائل أخرى له أحدث ضجة بصوت عالٍ، وبسبب غضبه الشديد تم إعطاؤه مادة لزجة لينة ومتماسكة، وقد وُضعت هذه المرة في صينية بلاستيكية تمت استعارتها، بصورة متعجلة، من كافتيريا المدرسة (صورة رقم 2,1). وعلى نحو مثير للدهشة أصبح ذلك الطفل هادئًا ومسترخيًا تمامًا خلال تلك الجلسة. فمن الواضح أن تلك الحدود أو حواف الصينية المادية قد عملت على تحديد القلق أو تبديده، المتعلق بإمكانية فقدان التحكم، ومن ثم أتاحت له الفرصة، هكذا، بأن ينعم بمتعة وبهجة حسية هائلة، وهو الأمر الذي قد تكرر كثيرًا خلال الجلسات التالية. وقد حكى لي ذلك الولد ذات مرة أنه قد ضغط صدفةً على دودة لينة رطبة حتى الموت، وهي ذكرى ربما قد تمت استثارتها، مرة أخرى، في عقله عندما كان يعالج الصلصال بيديه. وربما كانت عملية الرسم، باستخدام ألوان الإصبع، طريقة للعمل من خلال بعض تلك المشاعر التي ارتبطت بتلك الحادثة، لكن سلوكه الآن قد أصبح يخضع لتحكمه، كما أنه الآن سلوك يكتنفه شعور واضح بالأمن.



(1-2) طفل كفيف يرسم مستخدماً ألوان الإصبع الموجودة في صينية



(2-2) طفل كفيف يمزج الصلصال والمال داخل إناء

هناك طفل كفيف آخر، هو «لاري»، حصر عملية الاستكشاف الخاصة به وجعلها متعلقة فحسب باستكشاف تأثيرات مزج الصلصال بالماء داخل إناء أو «طاسة» (الشكل 2.2). وفي حقيقة الأمر، فإنه عندما مُنحت فرصة لمجموعة من الأطفال الفاقدين تمامًا حاسة الإبصار، للاختيار بين صينية أو ورقة من أجل استخدام ألوان الإصبع في نشاطهم، فإنهم كلهم قد اختاروا الصينية بحوافها المحددة بشكل واضح، وذلك بسبب كونها، كما قال أحدهم، «تساعدك على أن تتوقف».

تعمل الحدود الزمنية المحددة كذلك، على نحو واضح أيضًا، على تيسير العمل الإبداعي. فذات مرة شرحت لي كلارا، وهي مراهقة كانت تعاني من فقدان جزئي للإبصار، كيف نحتت أو شكّلت ما أطلقت عليه اسم «الكرات الأرضية للشخصية» Personality globes وكيف رسمت أيضًا «صورة العقل» (2,1B). وفي الحالتين، كما أوضحت ذلك، هي في حالة من الفخر؛ إنها كانت تتوقف برهة ثم تقرّب عينيها من المنتج الذي كانت

تعمل فيه، ثم تجلس في حالة من التأمل، ثم تنفِّذ - سواء بالصلصال أو بقلم الرسم - «ما يقول لي عقلي ويداي أن أفعله»، وقد ميَّزت أيضًا بين تلك الرسومات التي نُفذت في ظل هذه الظروف، التي كانت خلالها مسترخية وغير معنية بالتصوير الواقعي (2.1C) وتلك التي أنتجتها، بينما كانت عيناها قريبتين من الورق، التي كانت تمثل محاولة مجهدة لإعادة إنتاج العالم المرئي (2.1D). وكما قالت: «إنني أكون حرة»، وذلك «لأنني أشعر بحرية عندما أكون شبيهة أكثر بذاتي، وذلك عندما أرسم شيئًا على نحو غير مباشر.. إنني أشعر بأنني في حالة جيدة. أنت تعرفين». إن مثل هذه الوسائل لتنظيم الزمن والحيز المكاني والذات، تكتمل غالبًا من خلال الوسائل الرمزية، عبر الفن أيضًا؛ لأن الفن في ذاته يقدم نوعًا من الإطار الحمائي، حدًّا فاصلًا بين الواقع والإيهام، وهو حد يمَكّن الأطفال من أن يكونوا أكثر جرأة في الاختيار لأنفسهم، وأن يكونوا كذلك أكثر انفتاحًا بالنسبة لتلك التخيلات التي ترد على أذهانهم، على نحو يفوق تلك الظروف الأخرى التي تفتقر إلى هذه المسافة الجمالية والنفسية الخاصة بالفن. وذلك لأنه «فقط في تلك المواقف الحمائية، التي تتسم بوجود جدران عالية من العزل النفسي»، يمكن للمرء أن يتقدم ويدع نفسه تنطلق حرة من أجل أن «تُعايش حالات التشتت والتوتر..إلخ. إن الفن يقدم لنا مثل هذا النوع من الخبرات بشكل كامل» (Peckham, 1965, p.313)

هكذا كان ممكنًا بالنسبة إلى «دون»- وهو طفل محدود الحركة، كان في العاشرة من عمره، وتقريبًا أعرج، يعاني من توتر وسواسي قهري - أن يستكشف رمزيًا، من خلال الصلصال، بعض الأمور المتعلقة باندفاعه الخاص نحو إلحاق الضرر بأخيه الصغير، وأن يستكشف ذلك الأمر عن طريق لوحة ملطخة بشكل فوضوي (غير منضبطة)، ثم أخيرًا أن يصل إلى نوع من النظام الأكثر حرية في عمله. (انظر أيضًا الفصل الثالث من هذا الكتاب – الشكل رقم 3.3).

على نحو مماثل، فإن دوروثي، وهي طفلة فصامية في العاشرة من عمرها، كانت تعاني من عجز واضح وقصور شديد في الكلام؛ قد قضت أسابيع عدَّة تحاول أن ترسم تمثيلات جامدة متصلبة ومتكررة للطيور، التي كانت قد توحدت معها، ثم قامت بكل جرأة بالتجريب أيضًا من خلال استخدام حر للألوان وفرشاة الرسم، من غير القيام برسمها المعتاد الأوليّ بالقلم الرصاص. وعلى الرغم من أن تلك المغامرة كانت مبهجة

إلا أنها كانت مفعمة بالخوف أيضًا بالنسبة إليها. وقد أعقب ذلك، على نحو مباشر، نوع من التعبير التصويري عن تخيلات لاشعورية قوية خاصة بالوحوش والطيور لم تستطع لغتها غير الواضحة أن تنطق بها على الإطلاق من قبل. وقد أعقبت هذا التفجر، أو الفورة، التي استمرت أسابيع عدة بعد ذلك، خلال أسابيع كثيرة تالية، محاولةٌ لإضفاء المعنى على العالم الواقعي الذي كانت تعيش فيه، من خلال مجموعات من الأشكال المصورة التي اشتملت على القطط والملابس، والأطفال الآخرين الموجودين في العنبر نفسه التي كانت موجودة فيه. (انظر الفصل الثامن الأشكال 8.4 و 8.5).

ذات يوم، كذلك، قضى صبي فصامي صغير، كان في الحادية عشرة من عمره، نصف ساعة تقريبًا، يمزج بعناية ألوانًا بنية، وكانت تلك محاولته الأولى في تركيب الألوان. ثم إنه، على نحو إيقاعي متسم إلى حد ما بالقهرية الوسواسية، غطّى سطح الورقة البيضاء الكبيرة كله بمزيج لوني بني، ثم أتبع ذلك بالرسم، جنبًا إلى جنب قصة تفصيلية أيضًا حول الصراع غير المحلول الذي يعاني منه (صراع أوديبي الطابع).

كانت اللوحة التي رسمها تدور حول موضوع «ملك ميت»، كان قد وُضع في تابوته تحت الأرض (2.2A)، وقُتل خارج مملكته عن طريق الخطأ، وفقًا لقصة طويلة ومعقدة حكاها، ثم جاء ابنه بعده وتولى الحكم. وما إن نجح ذلك الطفل في التعبير بوضوح، على الأقل عن جزء من عالم الرغبات الداخلية الخاصة به، حتى أصبح حرًا في البدء بأن ينظم عالمه الخارجي، فيكوّن رسومًا بيانية وخرائط خاصة بالمفاهيم والأمكنة والعمليات، مثل: «كيف نمت ثمرة اليقطينة بعد أن كانت بذرة فحسب؟» (B 2.2).

يمكن للأطفال في الفن، كما في اللعب، القيام بالمستحيل. إنهم قد يستطيعون أن يحققوا، رمزيًا، أمنياتهم الإيجابية واندفاعاتهم السلبية، وذلك من غير خوف من النتائج الواقعية المترتبة على ذلك. يمكنهم أن يتعلموا التحكم في العالم الواقعي من خلال التجريب، عن طريق التمكن الفعال من الأدوات والوسائط والأفكار والمشاعر التي يتم التعبير عنها خلال هذه العملية. يمكنهم أيضًا تحقيق قدر من الوصول أو الاقتراب الرمزي من الصدمات السابقة والاسترجاع أو الاستعادة لها أيضًا، وأن يقوموا كذلك بالتمرين - أو عمل بروفة - وكذلك الممارسة من أجل المستقبل. يمكنهم أن يتعلموا تحمل المسئولية من خلال شكل رمزي، ومن ثم يشعرون، هكذا، بأنهم أكثر كفاءة في السيطرة على الواقع.

لكن قناعتي الخاصة هنا أن الأطفال لا يستطيعون تعلم التحكم والتنظيم لأنفسهم، إذا لم تكن البنية المُنظِّمة للعمل قد جاءت من الداخل (من داخلهم)، لقد طُرحت حجج كثيرة فحواها أن الخطوط أو المعالم العامة (2.3A) تكون مفيدة بالفعل بالنسبة للأطفال؛ لأنهم يحتاجون إلى تعلم التحكم الحركي. ومع ذلك فإن نظرة فاحصة إلى ما ينتجه الأطفال، على نحو تلقائي، خلال ذلك المسار الخاص بالقدرة على تشكيل الصور، سوف توضح لنا أن عمليات التكوين الذاتي السوية للحدود أو الخطوط العامة (2.3B)، التي يكوِّنون بداخلها العمل الفني، عملياتٌ تعمل على التنشيط الداخلي لتلك الرغبة المناسبة للعمر، التي تقرر أو تضع الحدود المناسبة للذات في ضوء اندفاعاتهم القوية الخاصة.

هكذا فإن «تيدي»، الذي كان يعاني من عطب نيورولوجي، ربما استطاع أن يهرب نحو التجريد بدلًا من أن يشتبك في صراع مع صورة الجسم المشوشة الخاصة به، أمّا عندما أُعطي موضعًا آمنًا، جديرًا بالثقة والاعتماد عليه، كذلك شخصًا راشدًا يوليه اهتمامًا خاصًا، كان قادرًا على مواجهة اضطرابه من خلال الصور، وعلى العمل كذلك من أجل توضيح تصوره، واستخراج المعنى أيضًا من كل ما كان من قبل فوضويًا، وذلك بأن يكتشف ذلك كله ويجسده على الورق.

على كل حال، فلأن الأطفال صغار ومعتمدون على غيرهم؛ فإنهم يحتاجون أيضًا إلى راشد كي يزودهم بسياق أو بوضع مادي ونفسي، يمكنهم بداخله أن يكافحوا، على نحو حر، من أجل الوصول إلى النظام والتحكم. إنهم يريدون راشدًا يزودهم بالدعم التعاطفي والتفهم المتقبل، ويكون أشبه بمرآة عاكسة لهم، ويكون أيضًا أشبه بـ«حاوية» أو وعاء يمكنهم أن يصبُّوا فيه بحريةٍ مشاعرهم وتخيلاتهم، إنه ينبغي أن يكون أيضًا صوتًا متجاوبًا معهم، ومعبرًا عنهم، إلى الحد الذي يستطيع عنده أن يساعدهم على توضيح المعنى وتفسيره واستخلاصه لكل ما بداخلهم.

ومن ثم يترتب على كل ما سبق أن نقول إن الراشدين الذين يقدمون الفن والعلاج عليهم أن يوفروا إطارًا أو بنية، يمكن بداخلها أن يكون الطفل حرًا في حركته وتفكيره وتخيلاته، إنها ينبغي ألا تكون بنية أو إطارًا يُفرض على الطفل ويتحكم فيه ويجعله معتمدًا عليه؛ لأن مثل هذا الإطار سوف يكون أشبه بـ«سترة المجانين»، ومن ثم لن يكون إطارًا مؤديًا إلى النمو. وقد يأخذ مثل هذا الإطار التقييدي أشكالًا عدة، بداية من استخدام الخطوط

العامة والمواد المحددة والأدلة الإرشادية التي تتقدم خطوة بعد الأخرى، التي تكون كلها- الخطوط والمواد والإرشادات- معدة سلفًا، إلى تلك التعميمات الخاصة بالحجم الأفضل للورقة أو فرشاة الرسم، أو وجود وصف ثابت لا يتغير للطريقة «الصحيحة» لتقديم الفن للأطفال. إن غطرسة هؤلاء الذين اكتشفوا الطريقة الوحيدة الصحيحة للعمل مع الأطفال في الفن لا يماثلها إلا حالة من الاحتقار التي يقوم عليها مثل هذا القول.

للراشد الحق والمسئولية، من غير شك، في أن يضع حدودًا صارمة على عمليات تدمير الممتلكات أو الابتلاع الخطر للوسائط الفنية، لكنه ليس له/ لها الحق في أن يقرر أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة ينبغي منعهم من استخدام حر لألوان التمبرا[1] Tempra بسبب الخوف من أن ذلك الاستخدام سوف «يقوم بإغراق تلك الأنماط التصويرية (المصورة) الخاصة بشخابطهم في ألوان مائية!» (Grozinger, 1955, p.91). وعلى الرغم من الوجود المفترض لتلك القدرات/الإمكانات الخاصة بطفل يعاني من عطب معرفي، التي يقال إنها محدودة، ومن ثم يُستخدم ذلك الافتراض غالبًا لتبرير الإشراف المستمر عليه، إلا أننا نتساءل: هل من حق أي إنسان أن يقرر بالنسبة لإنسان آخر أن «نشاطه الإبداعي ينبغي أن يحدث عند الحد الأدنى المعقول بالنسبة له فقط؟» (Wiggin, 1962, p.24)

هناك كثيرون، لحسن الحظ، ممن لا يزالون يعتقدون وجود تلك الموارد الإبداعية غير المُفاد منها لدى جميع البشر، الذين يفترضون وجود طاقة نمو كامنة لديهم، ومنهم هؤلاء الذين يعملون مع أطفال بطاء التعلم، ويتيقنون أيضًا بأن هؤلاء «الأطفال لديهم حياة داخلية خصبة تنتظر القيام بتنميتها في سياق من الحب والقبول» (Site, 1964, p.19)

---

(1) ألوان التيمبرا: هي الألوان الناتجة عن خلط الأصباغ الجافة بزلال البيض. وقد ظهرت هذه الألوان منذ القرن الميلادي الأول واستخدمت في زخارف التوابيت الفرعونية وفي الفن القبطي في مصر في الرسم على جدران المعابد والمقابر وعلى الخشب وأوراق البردي، وشاع استخدامها في مجموعة الأعمال الفنية المسماة «وجوه الفيوم» في فترة الحكم الروماني وقبل عصر النهضة الأوروبية وذلك قبل أن يتم اختراع الألوان الزيتية.



(3-2) طفل في الثامنة من عمره ويعاني من إصابة في المخ يقوم برسم شخص

لكن الحب وحده لا يكون كافيًا في حالات كثيرة (Bettleheim, 1990). أن ما تحتاجه هو إطار آمن وداعـم للحرية في النمو. ومثلما اكتشفت ميلنر، بينما كانت تحاول جاهدة أن ترسم، أنه: »لم يكن ذلك الخضوع المفعم بالخوف لسلطة مفروضة من الداخل أو الخارج، ولا التخلي تمامًا عن كل الضوابط، هو الحل«. وبدلًا من ذلك فإنها قد وجدت أنه كان من الضروري أن »أقدم ذلك الإطار الذي يمكن أن تقوم الطاقات الإبداعية، بداخله، باللعب الحر« (1957, p.61). في العلاج، كما في التربية والتعليم،

وكما في الفن، وكما في أي شكل آخر من أشكال التعبير الإبداعي، تواصلت عمليات تعميق هذا المفهوم واستمرت، فيما يتعلق بمعناه ومصداقيته، وبالنسبة لي، عبر الزمن أيضًا.

شروط النمو الإبداعي

تتمثل إحدى الطرائق المتاحة بالنسبة للتفكير المتعلق بالشروط الميسرة للنمو الإبداعي في أن يصاحب ذلك التفكير إطار ما للحرية. إن ذلك أمر أفترض أنه ضروري لمساعدة الناس في تفعيل إمكانياتهم وقدراتهم الإبداعية الداخلية وتحقيقها أيضًا. إن هذا الإطار هو ما يترجم بعد ذلك في شكل ذلك الشرط الخاص بالوسط أو البيئة المادية والنفسية التي تجعل من الممكن بالنسبة لكل طفل -أو طفلة- أن يكون على سجيته. ومن أجل القيام بذلك نحتاج إلى أن نفكر بعناية في المواد والحيز المكاني والزمني، وربما نحتاج أيضًا إلى تقديم وسائط تعبيرية بديلة أخرى، مثل الموسيقى والدراما، وبخاصة بالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون أن يواصلوا طريقهم على نحو مريح من خلال الألوان أو الصلصال.

ينبغي علينا، من أجل أن نساعد الأفراد في اكتشاف أساليبهم وذواتهم الخاصة، أن نقبل ونعلي من شأن أي شيء يقومون به أو يقولون عنه إنه أصيل ويعبّر عنهم بشكل حقيقي. هكذا ينبغي علينا أن نؤكد تلك القيمة الخاصة بالفردية والتفرد والأصالة. وعلى نحو مماثل، فإن الاستقلالية والاعتماد على الذات في التفكير والسلوك، كذلك القيام بمخاطرات، من الأصول التي ينبغي أن نستثيرها وندعمها عندما تحدث لديهم أيضًا (2.4A).

المواد Materials: تكون عادة من أنواع شتى: منها تلك التي يتم الرسم بها (2.4B)، وتلك التي يتم التلوين بها (2.4C)، وهناك كذلك المواد التي ننحت قوالب من خلالها أو نصنعها، وأيضًا التي نقوم بالتكوين والتشكيل عن طريقها (2.4D). ويحتاج الأطفال إلى أن تكون بعض هذه المواد على الأقل متاحة بالنسبة إليهم، كما أنهم يحتاجون إلى سطح وأدوات يستطيعون أن يستخدموا هذه المواد عليها، أو عن طريقها بشكل ناجح (2.4F). وإذا تمت العناية بهذه المواد بمحبةٍ فإنها لن تستمر موجودة قابلة للاستخدام معظم الوقت فحسب، بل إن الأطفال سيتعلمون أيضًا احترام أدوات الصنعة الخاصة في المستقبل. وإنني أعتقد أن الوسائط

الفنية، في معظم الأحيان، تكون في أفضل حالاتها إذا كانت موضوعة بشكل غير مرتب في البداية، بحيث تعطي فرصة لوجود الحد الأعلى من البدائل الممكنة التي يمكن الاختيار من بينها، من أجل حدوث التعبير الخاص الأكثر تميزًا (2.4F). فإذا كان هناك تنوع كافٍ في المواد فإن الأطفال يستطيعون نتيجة لذلك أن يكتشفوا وأن يطوروا ذائقاتهم وتفضيلاتهم الفريدة، كذلك أشكالهم المفضلة في التعبير (2.4G).

فإذا كانت هذه المواد موجودة في حالة من الجاهزية، فإن الأطفال سوف يمكنهم أن يستخدموها بشكل تلقائي، من غير شعور بأي إحباط غير ضروري، أو تأخر أو إرجاء في تحقيق دافعهم الإبداعي. إن هذه المواد ينبغي أن تكون قوية متماسكة، من نوعية معقولة، ومناسبة كذلك للأطفال الذين يتوقع أن يستخدموها، أي أن تكون مناسبة لمستواهم الارتقائي، لدرجة التآزر الحركي الخاص بهم، ولخبراتهم السابقة ولاهتماماتهم، كذلك احتياجاتهم الخاصة.

الحيز المكاني Space: لا يشتمل هذا الحيز على البعد المكاني فحسب، بل أيضًا على أماكن وأسطح خاصة بالمواد والعمل والتخزين والتنظيف لها. فإذا كانت الوسائط التعبيرية والتجهيزات الأساسية قد يتم حفظها في أماكن متسقة يمكن توقعها، فإن الأطفال سوف يعرفون كيفية الذهاب للحصول على هذه الوسائط والتجهيزات. وإذا كانت تلك الوسائط والتجهيزات قد تم تنظيمها وترتيبها على نحو واضح، سيكون من الأيسر بالنسبة للأطفال أن يقوموا باختيارات من بينها. وإذا كانت قد وُضعت بحيث يمكن للأطفال أن يقتنوها ويستخدموها بشكل مستقل، فإن تلك التدخلات المبالغ فيها من جانب الكبار هنا لن تكون أمرًا ضروريًا.

إن ما يحتاجه أي طفل كي يمارس الفن وجود أماكن كافية على نحو ملائم، تكون جيدة الإضاءة، وغير معوّقة بحواجز أو ما يشبه ذلك، مع وجود تحديد كافٍ لهذه الأماكن بحيث تحدد مواضع الإغلاق أو النهايات الخاصة بها عند الضرورة.

إن أي طفل يحتاج إلى أماكن محددة، يكون حقه فيها أن يسكب السوائل، أو يُحدِث الفوضى، أو يعبث بالأشياء، من غير خوف من رفض الآخرين أو استنكارهم لما يقوم به. إن أي طفل يمكنه أن يقوم بالأداء الأفضل عندما تتوفر له الاختيارات والفرص داخل الأحياز المكانية، وبالنسبة للمواد أيضًا، بحيث تتاح له تلك الطرائق التي يمكنه من خلالها أن يكون قريبًا أو بعيدًا، بمفرده أو مع الآخرين (2.4H).

الزمن Time: يعني مفهوم الزمن بالنسبة للفن أن يكون هذا الزمن أو الوقت متاحًا بدرجة كافية، وطويلًا أيضًا بدرجة تكون كافية من أجل الطفل، كي يواصل اهتمامه واندماجه في عملية إبداعية أصيلة (الشكل2.4). فإذا كانت المواد الأساسية نفسها كافية معظم الوقت أو الوقت كله، فإنها ستصبح مألوفة بالنسبة للأطفال. وعندما يحدث هذا فقط سيتمكن الأطفال من معرفة هذه المواد، ومن امتلاك فرصة كافية كذلك يتمكنون من خلالها من معرفة كيفية استخدام هذه المواد، ومن خلال مثل هذه الممارسة سيتمكن الأطفال من تحقيق إتقان وكفاءة أصيلَين في عملهم.

وأيًا ما كان السياق، سواء كان فرديًا أو جماعيًا أو عائليًا، فإن الأطفال يحتاجون إلى معرفة مقدار الوقت المتاح لهم. ومن المفيد هنا أن يكون هناك تنبيه أو تحذير ما يحدث عند تلك النقطة التي يوشك الوقت خلالها على الانتهاء. إن أوقات الإغلاق أو الانتهاء هذه تكون دائمًا من أصعب الأوقات بالنسبة للأطفال، ونحن ينبغي أن تتوفر لدينا أيضًا بعض الطرائق التي نزودهم بهذه التحديدات من خلالها، كي يتوافقوا مع الأوقات التي يكون من الواجب عليهم، خلالها، أن يتوقفوا أو أن يغادروا المكان.

النظام Order: يعني النظام وجود وضوح واتساق في ترتيب المواد، وفي أماكن النشاط والزمن. إن ذلك من شأنه أن يكون ذا عون وفائدة بالنسبة للأطفال جميعهم. وبالنسبة للأطفال الذين لديهم نظام داخلي، قليل أو منخفض، فإن مثل هذا النظام الخارجي أمر جوهري تمامًا بالنسبة لهم. وعندما يكون الطفل بمفرده فإن الوقت المتاح للفن قد يمثل بالنسبة له نوعًا من الخبرة القوية المفعمة بالسكينة والهدوء والتنظيم، حتى عندما يعمل الطفل وسط جماعة ما، قد تكون مثل هذه البيئة ممكنة أيضًا. كما يكون هذا الأمر أكثر احتمالًا في حدوثه أيضًا عندما تتم حماية أجساد الأطفال، وأماكن أنشطتهم والمواد التي يستخدمونها ونتاجاتهم، بعيدًا عن تعطيل الآخرين أو عرقلتهم لهم. إن الأمان السيكولوجي أمر يماثل في أهميته الحماية المادية والجسدية، لأن مشاعر الأطفال تحتاج إلى النوع نفسه من الاحترام والاهتمام.

الأمان Safety: يقصد به تقبُّل الأنواع المتعددة من الأنشطة التعبيرية، سواء كانت تلك الأنشطة غريبة أو واقعية، نكوصية أو تقدمية، أو من تلك التي تحتوي على مادة سلبية أو إيجابية. إن وضع بعض الحدود سوف يساعدنا كذلك في حماية الأطفال من اندفاعاتهم الخاصة، فبينما قد يكون آمنًا التلطيخ بقطعة من الطباشير، أو رسم تخيلات تخريبية، فإنه

ليس من الأمن الإساءة إلى الناس أو محاولة تشويههم أو تدمير الممتلكات.

من المهم، خلال العمل مع الأطفال، أن نحميهم، كلما كان ذلك ممكنًا، من المخاطر الخارجية، كذلك من المخاطر النفسية الداخلية. ومن أمثلة تلك المخاطر تلك الممارسات التي توقف نموهم الإبداعي أو تحد منها. وأنا أفكر هنا، بشكل خاص، في ذلك الخطر المتمثل في فرض أفكار أو معايير خارجية محددة على الأطفال، من خلال إعاقة تلك الصور النامية الخاصة بهم أو إبطالها، وذلك بأن نخبرهم أو نقول لهم ما ينبغي عليهم القيام به وكيف ينبغي أن يقوموا به أيضًا.



(4-2) بنت مستغرقة في عملها (صورة فوتوغرافية بعدسة جاكوب مالبزي)

الاحترام Respect: يَظهر احترام الاطفال من خلال إتاحة الحرية لهم بأن يختاروا أن يشاركوا في نشاط ما أو أنهم لا يشاركون فيه، أو «بالتذوق» السطحي أو العابر لشيء ما، أو الاستكشاف العميق له، وأن يختاروا الوسيط والموضوع الخاصين بهم، وأن يعملوا بمفردهم أو مع الآخرين، وأن يستكشفوا ويقوموا بالتجريب بإيقاعهم أو سرعتهم الخاصة في العمل، بطرائقهم الخاصة أيضًا. كما يتجلى ذلك الاحترام في التفرد الخاص بكل طفل أيضًا من خلال السماح لهم - بل مساعدتهم - بالاستكشاف واكتشاف الطرائق الملائمة لهم أكثر من غيرها في التعبير عن أنفسهم، كذلك الوسائل modalities المفضلة والموضوعات الشخصية (التيمات والأساليب المفضلة في العمل) (انظر: 2.4G)

ويتم التعبير عن احترام آراء الأطفال من خلال الاستماع إليهم، والدخول في حوار معهم بطريقة تشجعهم على التعبير عن أفكارهم، وتداعياتهم العقلية ذات الصلة بالعملية التي يقومون بها، وبالمنتج كذلك الذي يصلون إليه. ويتم التعبير عن هذا الاحترام للأطفال، بوصفهم فنانين، من خلال مساعدتهم في تقرير أهدافهم ومعاييرهم الخاصة، ومساعدتهم كذلك في تقييم مدى جودة ما أنجزوه بالنسبة لأنفسهم. كما يتجلى وجود مثل ذلك الاحترام في إنتاجاتهم المادية الملموسة، كذلك الامتدادات الخاصة بها، من خلال التعامل معها والحفاظ عليها، أو المشاركة والعرض لها، من خلال الرعاية المفعمة بالحب لهم أيضًا.

الاهتمام Interest: ينبغي أن يكون الاهتمام بالصغار واستكشافاتهم وتعبيراتهم الشخصية اهتمامًا صادقًا؛ لأن الأطفال يكونون بالفعل حساسين بالنسبة للزيف والادعاء. إن مثل هذا الاهتمام ينبغي أن يتم التعبير عنه من خلال عملية الملاحظة الحساسة غير المقتحمة أو المتطفلة، كذلك من خلال الاستماع الفعلي الصادق إليهم والتداخل اللفظي اللطيف معهم. ويتجلى مثل ذلك الاهتمام أيضًا في أن يكون المسئول عن الأطفال، أيًا كان، متاحًا بالنسبة إليهم وقائمًا بدور الميسر لهم في أثناء العملية الإبداعية، وذلك إذا احتاجوا إلى مساعدة الكبار لهم أو عبّروا عن ذلك، وإلى دعمهم أو تذوق أعمالهم.

الدعم Support: يتم التعبير عن دعم مساعي الأطفال ومطامحهم الإبداعية الداخلية من خلال تزويدهم، على نحو متسق، بالظروف المناسبة التي أشرنا إليها سابقًا. ويختلف هذا الدعم عن ذلك الاتجاه الخاص

بالتساهل السلبي، الذي قد يمثل (أو على الأقل يوصل إحساسًا ما) نوعًا من النقص في الاهتمام أو الانشغال، من جانب الراشد، بأمور أخرى غير تلك التي يقوم الأطفال بها، ويتطلب الدعم للأطفال جميعهم نوعًا من الوعي بمراحل الارتقاء في الفن، من أجل مساعدتهم على القيام بالخطوات التالية.

ويمثل هذا جانبًا من جوانب الإطار الخاص بفن الطفل، الذي يحتاج المعالجون إلى معرفته، وقد تم تحديد معالمه بشكل واضح في الفصل الثالث الذي عنوانه: **«فهم الارتقاء في الفن»**. ويتطلب دعمُ عملية النمو في العلاج نوعًا من الوعي والفهم للمراحل الطبيعية في العلاج النفسي، وهو أمر قد وصفناه في الفصل الرابع وعنوانه: **«صورة لعملية العلاج»**.

يتطلب الدعم كذلك معرفة بالحالة الارتقائية، كذلك الحالة السيكولوجية الخاصة بكل فرد، أي معرفة بـ«إطار الدلالة» الخاص به (Henley, 1992. Lowenfeld, 1957) وبداخل هذا الإطار ينبغي أن تلتقي بهاتين الحالتين أو تواجههما، إذا كان عليك أن تقود الطفل إلى الأمام. وربما كنا قد أوضحنا ذلك على نحو أفضل من غيره من خلال تلك الحالات الكثيرة التي درسناها في هذا الكتاب، بداية من الفصل الثامن الذي تم فيه وصف ما قمنا به من جهد مع طفل يعاني من البكم الانتقائي[1] elective mute ومع بنت ذهانية، وولد آخر يعاني من البداغة أو التغوط اللاإرادي encopretic.

يصف الفصل السادس عشر أيضًا ما قمنا به من جهد مع أطفال مكفوفي البصر، كانت حالاتهم تشتمل على بنتين مصابتين بقلق شديد، وولد مصاب باضطراب الميل إلى المخالفة oppositional، وولد آخر يمكن وصفه وتشخيصه الآن على أنه يعاني من اضطراب الشخصية الحدية. وثمة اثنتان من دراسات الحالة لمراهقَين أيضًا في الفصل الرابع عشر. إحداهما خاصة بقصة «سام» الذي تم تشخيصه على أنه يعاني من اضطراب فصامي-وجداني[2] Schizo-Affective disorder، والأخرى خاصة بقصة «جيم» الذي كان يكافح في مواجهة الاكتئاب.

(1) حالة من اضطرابات القلق المعقدة لدى الأطفال، فيها يعاني الطفل من عجز عن الكلام أو التواصل بكفاءة مع الآخرين في بعض المواقع أو الأماكن المحددة مثل المدرسة، ويتمكن هؤلاء الأطفال من الكلام والتواصل في المواقع التي يشعرون فيها بالراحة والأمن والاسترخاء.

(2) اضطراب فصامي-وجداني: اضطراب يتسم بوجود مجموعة من الأعراض الفصامية العقلية كالهلاوس والهذيان ومجموعة من اضطرابات المزاج والوجدان كالاكتئاب والهوس والاندفاع واللامبالاة.

إن الدعم بالنسبة لهؤلاء الأطفال العالقين في حياتهم أو في نموهم؛ أو الذين سُدت في وجوههم الطرق العادية، يتطلب فهمًا عميقًا ومساعدة من الراشدين؛ لأنه، مع الأطفال الخُجُل، تمثيلًا لا حصرًا، قد تكون المشاركة الفعالة من جانبنا معهم في العمل الفني، نوعًا من التعبير الواقعي الملموس المفيد المعبر عن مقدار ما يمكن أن يتيحه الراشدون بالنسبة إليهم حتى يتحقق انهماكهم الخاص في وسائطهم المفضلة.

هناك، في حقيقة الأمر، طرائق عدة للمساعدة، وما يمكنه أن يضع الحدود الخاصة بها فحسب ما يتمتع به المعالج من خيال ومرونة. وعلى الرغم من وجود أمثلة في مواضع كثيرة من هذا الكتاب إلا أن هذه الأفكار ربما كان العرض الأفضل لها في الفصل الخامس منه، إنه ذلك الفصل الذي يعرض، من خلال التفاصيل، عددًا من طرائق تيسير التعبير عن هذه الحالات.

بمعنى أشمل، فإن ذلك الدعم المقدم لأي طفل يكافح من أجل أن ينمو داخل الفن ومن خلاله، دعمٌ يتطلب تعاطفًا صادقًا وأصيلًا من جانب الراشدين، مع ضرورة أن يتم توصيل هذا التعاطف بطرائق تتناسب وعملية تعزيز الارتقاء التعبيري الخاص بالفرد. إنني أفهم أن دور المعالج الأساسي هنا إنما يتمثل في قيامه بدور الميسر لنمو شخص آخر؛ إنه ذلك النمو الذي يختلف من حيث الشكل والمضمون، بطريقة كبيرة، من طفل إلى آخر. وإن لم تكن هناك عوائق أو موانع كبيرة أمام الارتقاء الإبداعي فإن توفير الظروف الميسرة، منها تلك التي ذكرناها سابقًا، قد يكون كافيًا لتمكين الصغار من الازدهار.

وإذا كانت تلك العوائق، على أية حال، كبيرة وخطيرة، فإن ذلك الجهد الترميمي أو الإصلاحي، قد يكون المناسب كي يُستخدم. وهو عمل أو جهد سوف يختلف أيضًا في الشكل، اعتمادًا على إمكانات الطفل أو قدراته، كذلك حاجاته. إن مثل هذا العمل كله، بالنسبة لي، أمر أشبه بالمسعى الذي يمثل تحديًا، الذي لا يمكن التنبؤ بما يترتب عليه على نحو محدد، كما أنه يكون إبداعيًا أيضًا. هكذا يدخل كل شخص جديد في أحجية أو لغز جديد، شأنه في ذلك شأن هؤلاء الآخرين المختلفين عنه أيضًا، إذ لديه هنا أيضًا كل تلك الإمكانات غير المستغلة أو المستثمرة، التي يمكنه أن يوظفها من أجل التواصل الرمزي، كذلك النمو الأكثر سلامة وصحة.

الفصل الثالث: فَهم الارتقاء في الفن

التقدم في الارتقاء[1] الفني الطبيعي:

لقد قام المتخصصون في علم نفس الطفل، وعلم النفس بشكل عام، والتربية الفنية، منذ القرن التاسع عشر، بالملاحظة وجمع البيانات والوصف والتصنيف لذلك التسلسل الطبيعي الخاص بالارتقاء في فنون الطفل؛ وقد تم تركيز الجهد خلال ذلك، ربما لمبررات عملية، على التعبير التصويري أو المصور Graphic، بما في ذلك أيضًا عدد من الدراسات الحديثة:

(Arnheim, 1954; Cox, 1992, 1993, 1997; Di Leo, 1970, 1974, 1977, 1983; Dubowski, 1984; Gardner, 1980, 1982; Golomb, 1974, 1992, 2002; Goodnow, 1977; Harris, 1963; Koppitz, 1968, 1984; Lowenfeld, 1957; Malchiodi, 1998; Martensen, 1991; Thomas & Silk, 1990; Van Sommers, 1984; Winner, 1982)

وعلى الرغم من أن تلك الحقيقة التي فحواها أن بعض البدايات قد بذلت في تلك الدراسات من أجل النظر عن كثب إلى فن التصوير Painting، (Alschuler & Hattwick, 1947; Lantz, 1955; Simon, 1992; Smith, 1981) والنظر عن كثب كذلك إلى ارتقاء عملية التشكيل من خلال الصلصال. (Browm, 1975; Golomb, 1974, 2002; Hartley, Frank & Goldenson, 1952) إلا أن هذه المجهودات قد كانت جهودًا متقطعة متناثرة وغير متكاملة حتى الآن. وعلى الرغم من أنني وجدت، وحالي في ذلك كحال آخرين، أن تلك المراحل التي قدمها لوينفيلد (1957) تمثل طرائق مفيدة في التصوير للارتقاء التصويري (الجرافيكي) لدى الأطفال، إلا أنني لم أجد تلك المراحل مفيدة أيضًا، خاصة عندما نطبقها على التصوير التلويني والتشكيل النحتي Modeling أو عملية البناء والتشييد Construction. ومن أجل هذا فإنني شعرت بالحاجة إلى وجود منظومة أوسع من الفئات التصنيفية الارتقائية، بحيث يمكن تطبيقها، على نحو أكثر ملاءمة وفائدة، على الوسائط ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد كذلك.

إن تلك المحاولات كلها التي بُذلت من أجل وصف عمليات الارتقاء في

---

(1) الارتقاء: يميز علماء النفس بين مفهوم الارتقاء Development ومفهوم النمو Growth وذلك من خلال قولهم إن الارتقاء يرتبط بالتغيرات الإيجابية في الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية للطفل أو للراهق أو الراشد، في حين يرتبط النمو بالتغيرات الجسمية. ويفضل علماء آخرون مصطلحًا يجمع بين هذين المصطلحين هو «النماء» وبشكل عام يكون الارتقاء دالة للعوامل الوراثية والبيئية وعمليات التنبيه وعبر الزمن وما ينتج عن ذلك كله من تغيرات في الكائن الحي وفي سلوكه.

الفن أوضحت أن هناك سلسلة متتابعة من الوقائع التي يمكن التنبؤ بها، وذلك فيما يتعلق بما سيقوم به معظم الأطفال خلال النشاط الفني الخاص بهم، وفي أثناء مرورهم بعملية النضج الخاصة بهم. وهذه السلسلة المتتابعة من الوقائع ذات طبيعة إيقاعية دورية؛ تتقدم إلى الأمام وتعود إلى الخلف، تتمدد وتنقبض، كما يهيمن عليها نوع من التوجه أو قوة الدفع التقدمية عبر الزمن. ولا تعكس المراحل التي حددها باحثون مختلفون في هذا المجال الطبيعةَ المنتظمة الخاصة بهذه العملية فحسب؛ بل إنها أيضًا تعكس تلك الحقيقة التي فحواها أن السلسلة الارتقائية المتتابعة نفسها قد تُقسّم في ضوء مجموعة من الطرائق، يكون لكل منها منطقها الخاص، كذلك قد يتم تحليلها من خلال ذلك الاستخدام لتفاصيل تزيد أو تنقص، في ضوء وجهات النظر المتنوعة، كل واحـدة منها بما يتناسب مع إطار الدلالة المرجعي الخاص بها.

إنني أجد نفسي -بوصفي معالِجة بالفن- مشارِكةً مع الآخرين ذلك الاهتمام فيما يتعلق بالجانبين المعرفي والوجداني من السلوكيات الفنية، كما ينبغي عليّ أيضًا أن أضعهما في اعتباري بالنسبة للعملية، وكذلك بالنسبة للناتج الخاص بالفن. كذلك أجد أنني، بما أني أعمل دائمًا مع هؤلاء الذين يكون نموهم متأخرًا أو غير متوازن؛ (انظر Wilson, 1977)، أحتاج إلى أن أفهم بمزيد من التفصيل المراحل الأولى من عملية الارتقاء في الفن، وهو المجال الذي قدم فيه بعض الباحثين بالفعل إسهامات مفيدة.

(Gardner, 1980; Grozinger, 1955; Kellog, 1969; Rutten-Sarris, 2002).

وانطلاقًا من أنني لم أجد أيضًا أن أية مجموعة من مجموعات المراحل المتوفرة تكون قابلة للتطبيق على نحو ملائم على أشكال النمو كلها، وقابلة للتطبيق أيضًا على النحو نفسه على المراحل الأكثر تبكيرًا في الإبداع، فإنني شعرت بالحاجة إلى أن أجد طرائق مناسبة للتفكير حول الارتقاء في الفن، تكون مناسبة لعملي أو لجهدي العلمي الخاص هنا.

ومع كوني أخاطر بتبسيط ما كان دائمًا سلسلة متتابعة مركبة وكلية من الوقائع الفردية، إلا أنني أجد لزامًا عليّ أن أفضل هنا، على الرغم من ذلك، اقتراح طريقة أخرى من الوصف لعملية الارتقاء السوية في الفن؛ إنها طريقة سوف تشتمل على الرسم والتصوير وتشكيل اللدائن molding والتشييد أو البناء، إنها طريقة تتعامل أيضًا ببعض التفصيل مع تلك

الفترة الأكثر تبكيرًا من التعبير. وهكذا فإن المراحل التي لها معنى خاص بالنسبة لي هنا كما يلي: المعالجة اليدوية أو التناول manipulating، والتشكيل forming، والتسمية أو العنونة naming، والتمثيل representation، والاشتمال أو الشمول containing، والتجريب experimenting، والصقل consolidation، والتوجه الطبيعي naturalizing، والتوجه الشخصي personalizing.

هذه المراحل ليست متقطعة أو منفصلة هكذا في الواقع، بل تتداخل فيما بينها، كما أنها، بمعنى واقعي تمامًا، تعيش أو تحيا لوقت طويل جدًّا بقدر الإمكان، بوصفها أشكالًا أو طرائق للأداء. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن المعالجة اليدوية تكون موجودة دائمًا عندما تُستخدم الوسائط، هذا على الرغم من أنها قد لا تمثل بؤرة الاهتمام والاستغراق الرئيسية عندما تتواصل عملية النضج لدى الأطفال أو تستمر. هكذا تشير هذه المراحل إلى ما هو أكثر مركزية بالنسبة لكل فترة عمرية، كما أنه ينبغي أن يُنظر إليها باعتبارها مراحل مركبة، متعددة الطبقات، ومستمرة أيضًا. وهكذا أيضًا يكون العزل أو الفصل بين هذه المراحل اصطناعي الطابع، ويؤخذ به على أمل أن يساعدنا فقط في تأكيد تلك الجوانب من الإبداع وصفيًا وتصوريًا، التي تكون لها مكانة بارزة أو أهمية خاصة ومتتابعة خلال عمليتي النمو والارتقاء الطبيعيتين.

ربما لم يكن هناك ما هو جدير بأن نتجادل حوله هنا فيما يتعلق بمتى يبدأ «الفن»، لكن من المهم هنا أن نتذكر أيضًا أن هذا النمو المتتابع يتعلق كذلك بذلك الارتقاء المنطقي لتلك الأشكال الأكثر تبكيرًا من المواجهة مع العالم من خلال الحواس (J. Erikson, 1988)، بداية من وضع الطفل الخشخيشة Rattle في الفم، إلى وضع عصا في الرمل؛ إلى استخدام قلم التلوين على الورق. إن هذه ليست سلسلة من القفزات المنفصلة، بل سلسلة تمثل كل حركة فيها جانبًا من جوانب تلك السلسلة المتتابعة المستمرة الأشمل.

كذلك ثمة إيقاعات ارتقائية مختلفة لدى مختلف الأطفال، مثلما تكون لهم إيقاعات مختلفة في العمل أيضًا. وهذا الأمر قد تكون له أسس وراثية وقواعد أو أسس بيئية كذلك. وعلى أية حال، فإن المعايير المستخدمة هنا معايير عريضة، وينبغي أن تكون كذلك، وهذا بدوره قد يثير التساؤلات عن فائدة أشياء محددة مثل استخدام الرسومات من أجل أغراض التشخيص

الارتقائي، وذلك عندما تكون هناك متغيرات مناسبة كثيرة جدًّا هنا غير محددة على نحو دقيق.

لقد طلب البعض مني أن أحدد بدقة تلك الأعمار الخاصة بكل مرحلة من هذه المراحل. وأنا لم أقم بذلك من قبل، لأن تلك القابلية للتباين أو الاختلاف فيما يتعلق بالارتقاء العادي في الفن أمرٌ جلّل، وإلى الحد الذي قد تكون عنده النطاقات العمرية أمرًا لا يتجاوز في أهميته مجرد كونها خطوطًا إرشادية تقريبية بدرجة كبيرة. وهي نطاقات تكون موجودة كي يتم الامتداد بحدودها عندما يتطلب الأمر أن تتناسب مع أنماط النمو الفردية. على أية حال، فإنه طالما أن ذلك الأمر مفهوم، فإن أية مرحلة من مراحل الارتقاء هذه من الممكن أن تبدأ مبكرًا بمقدار سنة أو أكثر، ومن الممكن أن تنتهي أيضًا بمقدار ربما قد يصل إلى سنة أو أكثر بعد هذه الأعمار التي ذكرناها هنا؛ لذا قمت بأمر مماثل لذلك في هذه الطبعة الثالثة.

المعالجة اليدوية أو التناول (من السنة الأولى إلى السنة الثانية):

تعد المرحلة الأولى من أية مواجهة مع المادة مرحلة تناول أو معالجة، يدوية غالبًا، وقد تكون المعالجة غير مناسبة، ومن ذلك تمثيلًا لا حصرًا ما يحدث عندما يضع الطفل الصلصال في فمه أو يضع قلم التلوين على الحائط، ولا تعد هذه السلوكيات سلوكيات خاطئة من وجهة نظر الطفل الصغير أو الطفل الدارج، لكنها تحدَّد على أنها كذلك – أي خاطئة - من جانب البيئة المحيطة به، التي قد تعلن أو تصرح بأنك تلطخ بالطعام تلك الصينية (أو الصحن) المعلقة في كرسي مرتفع، أو أن تلعب بالطين والرمل في الباحة، لكنك لا ينبغي أن تضع علامات بقلم التلوين على الحائط، أو أن تأكل الصلصال (الذي يبدو شكله - كذلك رائحته - أشبه بالطعام بالنسبة للطفل الصغير جدًّا). على أية حال، فنحن نسمح، بشكل عام، للأطفال الصغار والدارجين بأن يلطخوا ويضعوا علامات، ويشكلوا اللدائن، ويقوموا بالتكوين أو البناء بالمواد الطبيعية إن استطاعوا القيام بذلك، لكننا نقيد استخدامهم للمواد الفنية أيضًا، حتى يستطيعوا استخدامها ضمن تلك الحدود الاجتماعية الخاصة بنا. إن الخصائص أو الكيفيات الحسية الخاصة بالمواد من الأمور شديدة الحيوية خلال مرحلة التناول أو المعالجة اليدوية هذه، وبخاصة ما يتعلق منها بالإحساس بالصبغة اللونية أو الصلصال، وبملمس الرمل أو الخشب.

وتعد الجوانب الجسمية الحسية الحركية من الخبرة الفنية جوانب ذات أهمية مماثلة أيضًا، كما يتجلى ذلك في حركة اليدين والذراعين، وفي معظم الأحيان الجسم كله، خلال عملية وضع العلامات وتشكيل اللدائن، وتجميع الأشياء معًا (3.1A). وعندما يلاحظ المرء طفلًا دارجًا أو في مرحلة ما قبل المدرسة وهو يعالج الصلصال أو يشخبط بقلم التلوين، فإنه يصبح واعيًا بمدى الأهمية المركزية الخاصة التي تشكلها تلك الجوانب الجسمية الحسية الحركية، من تلك الخبرة، بالنسبة للطفل الصغير.

عندما يصبح الطفل واعيًا بحقيقة أنه – أو أنها، هو – أو هي - الذي قام بضغط الصلصال، أو بوضع علامات بقلم التلوين على الورقة، فإنه يصبح مهتمًا، على نحو متزايد، بتلك الجوانب البصرية من الخبرة، التي تتجلى في ذلك الشكل الذي اتخذته مادة الصلصال، وذلك اللون الخاص بتلك الشخابط، ولا تقتصر بداية اهتمام الصغير على التركيز في عملية التكوين أو الصنع للأشياء فحسب، بل أيضًا على ما يتم صنعه أو القيام به، هذا على الرغم من حقيقة أنه لا يكون هناك اهتمام حقيقي في هذه المرحلة متعلق بالوصول إلى منتج منجز تمامًا أو مكتمل، وعلى الرغم من ذلك التباين الكبير بين الأفراد هنا، إلا أن هذه المرحلة تحدث عادة خلال الفترة من السنة الأولى حتى نهاية السنة الثانية من العمر.

التشكيل: (من السنة الثانية إلى السنة الثالثة):



(1-3) طفل دارج يستطيع أن يستخدم فرشاة التلوين ويستمتع بهذه العملية أيضًا

يكتسب الأطفال مع نضجهم - عقليًا وفسيولوجيًا - سيطرة متزايدة على بيئتهم، كما أنهم يبدؤون في تحمل مسئولية عمدية عما يحدث عندما يستخدمون أقلام التلوين أو الصلصال. إنهم يقومون بممارسة أنشطتهم ويُظهرون، في الحال، تحكمهم أو سيطرتهم على المواد، من خلال ذلك التكرار لحركات أو أنشطة محددة، كما يتجلى ذلك أيضًا في تلك الشخابط الطولية أو دائرية الشكل، كذلك القيام بجعل شكل الصلصال ملفوفًا مدوّرًا أو مسطحًا. إنهم يبدؤون كذلك في القيام بمعالجات واعية مختلفة، إذ يضعون نقاطًا على

الورق سرعان ما تتحول إلى خطوط، أو يرسمون خطوطًا سرعان ما تتحول إلى كتل، كما أنهم يفتتون الصلصال ثم يضغطونه ويقومون بالبناء أو التشييد لأشكال تتجاوز مجرد عملية الالتقاط لأجزاء ووضعها معًا.

ثم إنهم يبدؤون بعد ذلك في تكوين صيغ كلية (جشطلت)؛ إذ يفصلون بين الأشكال أو الأشياء التي يكون لها وجودها المستقل الخاص بها. وعلى الرغم من أن هذه العمليات لا تكون عمليات تمثيلية، في البداية، إلا أنها تمثل خطوة إلى الأمام ذات أهمية كبيرة في الإبداع للأشكال المقصودة. وأحد الأمثلة على ذلك ما يحدث عندما يبدأ الطفل في رسم أحد الخطوط في المكان نفسه، داخل إحدى رسوماته، ثم يُكمله أو يُنهيه أيضًا، ومن خلال ذلك يقوم بنوع من التطويق أو التسييج enclosure لشيء محدد داخل الرسم الكلي. إن الطفل بقيامه بذلك يقوم بالتكوين لشكل منفصل «يدرك بدوره» على أنه كذلك. ثم إنه بعد ذلك يربطه بالخطوط والأشكال والامتدادات أو التفريعات الأخرى الموجودة معه. وعلى الرغم من وجود تباين أو اختلاف كبير هنا أيضًا إلا أن هذه المرحلة تحدث غالبًا خلال السنتين الثانية والثالثة من العمر (3.1B).

التسمية أو العنونة: (السنوات من 3 إلى 4):

ربما لأن الراشدين يريدون في معظم الأحـوال أن يعرفوا ما قد تم إنجازه، أو ربما لأن الأطفال أنفسهم يكونون قد وصلوا إلى مرحلة يبدؤون عندها في التفكير في صنع «شيء ما»؛ فإن الخطوة التالية بالنسبة لمعظم الأطفال تكون متمثلة في تسمية العلامات أو الأشياء التي صنعوها كما لو كانت أشياء واقعية. وعادة يكون الكبار في حَيرة من أمرهم، لأن هذه الكتل من الألوان أو الصلصال أو التشكيلات من الأخشاب تكون كتلًا غير مماثلة البتة لتلك الأشياء التي يقول الأطفال عنها إنها تمثلها.

لكن هذه الأشياء التي ينجزها الأطفال تمثل أيضًا بدائل لشيء آخر، على النحو نفسه الذي يمكن أن يرمز من خلاله مكعب خشبي ما لسيارة أو لبندقية في يد طفل في الثالثة من عمره. إن هوية هذه الأشياء تتغير غالبًا بطريقة مرنة سيالة، لأنها لا تكون مثبتة أو متعلقة بأية هوية محددة خلال عملية الإبداع، بل يتعلق الأمر هنا أكثر بتلك الترابطات التي يقوم بها الطفل بالنسبة للشكل في لحظة محددة (انظر Wilson, 2001، حول الرمزية). وهذه المرحلة، التي تتداخل غالبًا مع المرحلة السابقة عليها، تحدث غالبًا خلال سن الثالثة والرابعة (3.1C).

التمثيل (بين السنة الرابعة والسنة السادسة من العمر):

ثم يأتي الوقت، على كل حال، الذي تظهر فيه التمثيلات الحقيقية من خلال عمليات المعالجة اليدوية (أو التناول) والتشكيل والتسمية، التي يقوم بها الطفل من خلال استخدامه المواد، وتكون تلك التمثيلات غالبًا غريبة في أعين الراشدين، بحيث يصعب التعرف عليها، كما أنها تختلط أو تمتزج على نحو متكرر، فوق ذلك الحيز المكاني الخاص بالصورة نفسها أو لوح الصلصال نفسه، مع عناصر أو أشياء أخرى غير تمثيلية. ومع ذلك فإن هذه التمثيلات تكون أيضًا تمثيلات متمايزة، لأنها تكون مشتملة على تلك الخصائص المميزة للشيء الذي تقوم بتمثيله. هكذا تكون الأشكال المبكرة الممثلة للإنسان، أي تلك الأشكال «الرأسقدميات» Cephalopods، تمثيلًا لا حصرًا، (3.1D)، مشتملةً على شكل ما يمثل بديلًا للرأس-الجسم، ثم امتدادات، أو على تفريعات خارجة منه تمثل بدائل أو رموزًا مشروعة للأطراف، كما يكون هناك ملمح أو أكثر يمثل الأعضاء التي تشير إليها هذه الرموز (العينان، الفم،.. وهكذا). ويحتوي الشكل (3.2) على نسخة من إحدى الرسومات التي قامت بها طفلة (أ)، ثم رسمة أخرى لوالدتها (ب) بعد ثمانية أشهر من الرسمة الأولى.

هناك تباينات أو اختلافات كثيرة غريبة وملامح ومعالم عجيبة في تلك الأعمال الفنية التمثيلية المبكرة؛ ونحن نجد ذلك في الرسومات كما نجده في المنحوتات واللوحات والتكوينات أو الإنشاءات، وهي تشير بطريقة ذات معنى ما إلى تلك الأشياء التي يقال عنها إنها تمثلها. وتشير طريقة ما من بين تلك الطرائق التي قدمت لتفسير هذه الأعمال المبكرة إلى أن الأطفال يرسمون ما يعرفونه، لا ما يرونه. وثمة قدر من الحقيقة في هذه الفكرة وفي المعنى التالي: إن ما يقوم به الأطفال إنما يمثل، بقدر ما يكونون قادرين على ذلك، تلك الأشياء التي يعرفونها حول الموضوع أو الشيء الذي يبدو لهم مهمًا خلال تلك اللحظة نفسها التي يرسمونه فيها. لكن عند سن الثالثة أو الرابعة من العمر، لوقت طويل أيضًا بعد ذلك، من الممكن أن يقوم الأطفال بالتمثيل في أعمالهم لجوانب كثيرة عما يعرفونه أو ما يرونه. إن ما يقدمونه من عمل أو إنتاج إنما يكون مجسدًا، بدلًا من ذلك، في شكل مركّز أو مكثف من الرمزية، على نحو يكشف أو يدل على مقدار ما يستطيعون القيام به، وذلك فيما يتعلق بالأشياء التي تثير اهتمامهم.

لا تكُون التصميمات تشكيلاتٍ من الخطوط والكتل فحسب، خلال هذه المرحلة أيضًا، بل تكون كذلك عمليات لملء ما بين الخطوط العامة بالتفاصيل، وكذلك تكوين الحدود المحيطة بالأشكال، وهذا الأمر يكون ممكنًا ومهمًّا في هذه المرحلة؛ لأن نمو الأطفال واتساع حدود نشاطهم لا يكُونان متعلقين هنا فحسب بزيادة القدرة أو الكفاءة الخاصة بهم التي تمكنهم من القيام بالأشياء على نحو أفضل، بل يكُونان متعلقين كذلك بقدرتهم على التحكم في أنفسهم واندفاعاتهم القوية.



(B 2-3) شخص (أمي) رسمته الطفل نفسها بعد ثمانية شهور من الرسم السابق بقلم ملون



(A 2-3) رأس وجسم (شكل رأسقدمي) رسمه طفل في الثالثة وعشرة شهور من عمره بقلم ملون

هكذا يشعر الأطفال الصغار غالبًا بالبهجة خلال قيامهم بالممارسة والإظهار لقدرتهم على البقاء داخل حدود محددة في عملهم الخاص، وعلى النحو الذي يماثل تمامًا تعلمهم أن يبقوا داخل حدود أخرى في مجالات مغايرة. إنهم يقومون بذلك على نحو تلقائي تمامًا، فيكوِّنون أو ينشئون حدودهم الخاصة، ثم يقومون كذلك بملء الفراغات الموجودة بداخلها. ويمثل هذا نوعًا من النشاط المفعم أكثر صحةً نفسيًّا وإبداعيًّا مقارنة بذلك النشاط الذي كانوا يقومون فيه بملء الأحياز المكانية الخاصة بالآخرين، كما يحدث مثلًا عندما يقومون بهذا الأمر في دفاتر الرسم أو كراسات التلوين.

إن الأطفال خلال مرحلة التمثيل المبكرة هذه يجربون، وعلى نحو يماثل، لكنه يختلف أيضًا، ما كانوا يقومون به من استكشافات خلال عملية التناول أو المعالجة، إنهم يستكشفون هنا طرائق جديدة، في الأداء والتكوين أو الصنع، كذلك القول للأشياء. هكذا تكون الأشكال الإنسانية التي ينتجونها مؤشرًا جيدًا على الحرية والمرونة المميزتين لقدرتهم على التجريب، لأن هذه الأشكال الإنسانية تظل هي أيضًا الرمز الأكثر تكرارًا في أعمالهم.

لقد أطلق لوينفيلد على هذه المرحلة (1957) اسم: المرحلة «ما قبل المخططات» Pre-schematic stage [1]، مشيرًا إلى أنها تسبق، زمنيًا، ذلك الوقت الخاص بالاستقرار على رموز خاصة أو «مخططات» schema بالنسبة لتلك الأشياء المحددة.



(3-3) طفل مصاب بضعف شديد في الإبصار يحاول أن يرسم ويلون داخل المخطط العامة الذي كان قد أنجزه للوحته

(1) مرحلة ما قبل المخططات: في ضوء ما طرحه فيكتور لوينفيلد ولامبرت بريتان في كتابهما: «الارتقاء العقلي والإبداعي» الذي ظهرت طبعته الأولى عام 1947 والثانية عام 1982 فإن مرحلة ما قبل التخطيطات هي المرحلة التالية لمرحلة الشخبطة ضمن مراحل ارتقاء أنشطة الرسم والتصوير لدى الطفل. وتبدأ هذه المرحلة في حوالي سن الرابعة وتستمر حتى سن السابعة وهنا يرسم الطفل الشكل النمطي للإنسان والذي يشتمل على الرأس والساقين فقط (ويسمى رسم فرخ الضفدع) كما يرسم مجموعة من الموضوعات الموجودة في بيئته. ويكون الأطفال هنا تواقين لشرح ما يرسمونه للراشدين، وتمثل هذه المحاولات التمثيلية الأولى للأشكال فرصة للراشدين أيضًا للمحادثة مع الأطفال حول رسوماتهم.

لكني لا أعتقد أن هذا الاستكشاف، وكذلك ذلك الامتداد بالمفردات التصويرية التخطيطية، يجسدان فحسب مجرد عملية بحث عن مجموعة من الرموز. وبدلًا من ذلك، فإن هذا الوقت يكون الوقت المناسب للامتداد أو التوسع عقليًا، وأيضًا بالنسبة لمناطق الارتقاء كافة. ويكون الوقت المناسب كذلك الذي يستطيع الأطفال خلاله أن يمدوا أجنحتهم ويجربوها، أملًا في أن يتم تشجيعهم على الاستكشاف لبيئاتهم وقدراتهم الخاصة. وفي هذا السياق يكون الاستكشاف في الفن، في هذه الفترة التمثيلية المبكرة، نوعًا مماثلًا من التفكير العقلي والبصري، وحالة أيضًا من التجوال والاكتشاف. ويشتمل جانب من هذه المرحلة التجريبية كذلك على اكتشاف طرائق تخطيطية تصويرية (جرافيكية) كثيرة، ومن أجل التعبير عن الشيء نفسه بطرائق شتى، وكما كان هو الحال بالنسبة لتلك الأشكال الإنسانية كلها التي أنتجتها الطفلة جيني التي رسمتها خلال فترة ستة أشهر فقط، كانت بين السنة الرابعة والسنة الخامسة من عمرها، وقد كان كل رسم منها متفردًا تمامًا. وتحدث بدايات عمليات التمثيل هذه عادة بين السنة الرابعة والسنة السادسة من العمر، هذا أيضًا على الرغم من وجود فروق فردية كبيرة بين الأطفال.

الصقل (بين السنة السادسة والسنة التاسعة من العمر):

خلال الوقت نفسه تقريبًا الذي يلتحق فيه الأطفال بالمدرسة، ينشأ نوع من الصقل في أعمالهم الفنية، مثلما ينشأ ذلك أيضًا في مناطق أخرى في سلوكهم. إنهم يبدؤون هنا في اكتشاف طرائق مفضلة في القول أو التعبير عن الأشياء تصويريًا pictorially، كما أنهم يميلون إلى تكرارها، فبدلًا من أن يواصلوا عملهم على النحو الذي كانوا يقومون به من قبل فإنهم يحاولون أيضًا اكتشاف طرائق جديدة (الشكل 3.1E). وتمثل مثل هذه المخططات، أو الرموز، جُملًا أو إفادات بسيطة لقول شيء ما، على النحو الذي كانت



(أ)

(ب)

(ج)

(4-3)

بعض الرسومات المتنوعة للشكل الإنساني والتي رسمتها جيني وهي في الرابعة من عملها تقريبا

عليه طريقة «جيني» الخاصة في تمثيل الشكل الإنساني. كما أنها تمثل كذلك جُملًا أو إفادات مركبة، كما كانت عليه طريقة «جون» أيضًا في تمثيل العلاقات بين الأشياء داخل الحيز المكاني، من خلال خط أساسي Baseline محدد، كي يشير بواسطته إلى تلك الأرض التي يقف عليها ذلك الشكل.



(5-3) «أبي وهو يقف أمام منزلنا» لوحة رسمها جون وهو في الخامسة من عمره بقلم من أقلام تحديد الخطوط

تبدو بعض هذه التشكيلات كأنها تشكيلات واقعية إلى حد كبير، بينما يبدو بعضها الآخر مثل صور أشعة إكس، أو كأنها تحتوي على نوع من التقاليد أو الأعراف الخاصة «بالمزج بين السطح والارتفاع» mixed plan

and elevation conventions، كما أنها تبدو غريبة تمامًا. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن الذراعين الخاصتين بلاعبين من لاعبي كرة السلة تقومان بالإمساك بالكرة وإلقائها (أو رميها) بعيدًا قد يتم تمثيلها في الرسم، بينما يتم حذف الأذرع غير المشاركة في هذا النشاط (3.1F).

على الرغم من أن مثل هذه الأعراف التصويرية في الرسم ليست طبيعية في ذاتها، إلا أنها تحتوي أيضًا على نوع من المنطق الداخلي، كما أنها تميل أيضًا إلى أن توظَّف، ويستفاد منها، عبر فترة من الزمن، تتفاوت من طفل إلى آخر (3.1G). كذلك تتباين درجة المرونة في العمل الخاصة بكل فرد خلال هذه المرحلة (التي يسميها لوينفيلد مرحلة المخططات Schematic) بدرجة كبيرة. وعلى الرغم من شعور الأطفال بالبهجة والمتعة من خلال استخدامهم الألوان في هذه المرحلة، إلا أنها لم تكن بعد، بصورة متسقة، مرحلة واقعية.

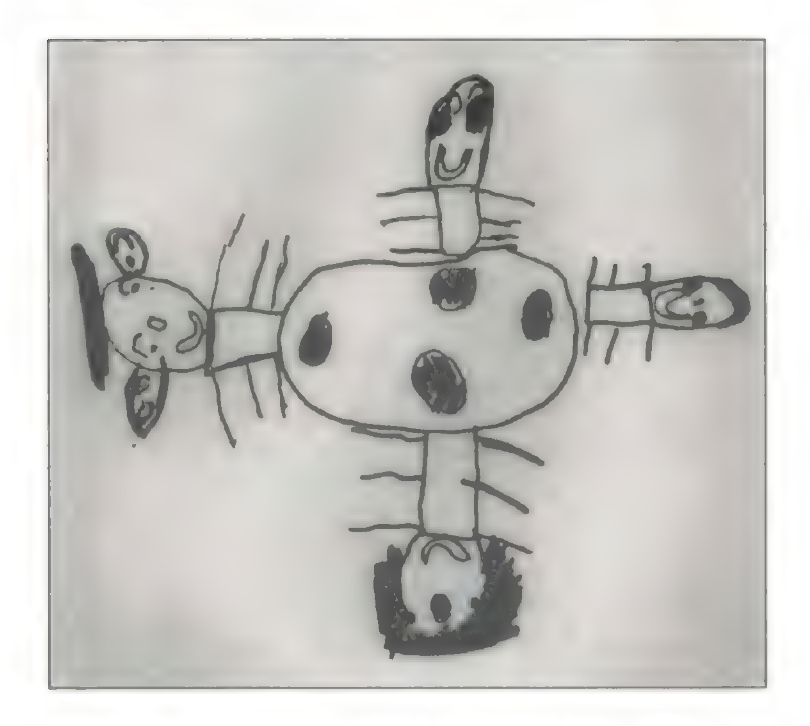
إن التحول في اتجاه نوع مختلف من النظام في الرموز الخاصة بالمخططات، في طرائق الربط بينها، يماثله أيضًا ذلك التحول الآخر من وجهة النظر المتمركزة حول الذات إلى وجهة النظر الأكثر اجتماعية. إن الموضوع المفضل بالنسبة لمعظم الأطفال هنا هو الشكل الإنساني، وفي معظم الأحوال تطلق غالبًا على هذا الشكل أسماء خاصة بالذات أو أفراد الأسرة الآخرين. وعلى نحو تدريجي، على كل حال، مع اتساع العالم والآفاق، يضمّنون الأطفال أفرادًا آخرين في أعمالهم، كما يضمنون فيها الأشجار والنباتات والمنازل ووسائل النقل، وفي نهاية المطاف يضمنون الأماكن والأشخاص متقاربين كانوا أو متباعدين.



(6-3) رسم من النوع المسمى رسومات أشعة إكس لأم وطفلها الجنين الموجود في بطنها
رسمها طفل في الخامسة من عمره، بقلم من أقلام تحديد الخطوط

وعلى الرغم من وجود تباينات ثقافية في الموضوعات الأكثر شيوعًا، ال
يرسمها الأطفال تلقائيًا، إلا أنه يصاحبها كذلك نوع من التعميق والتوسيع
والامتداد بآفاق الطفل الإبداعية عبر الزمن في كل المجتمعات الإنسانية.

وتحدث هذه المرحلة عادة بين السنة السادسة والسنة التاسعة من العمر.



(7-3) أسرة تتناول طعام العشاء حول مائدة (أو طاولة) رسمها طفل في السادسة من عمره . بقلم من أقلام تحديد الخطوط

النزعة الطبيعية (منذ السنة التاسعة حتى السنة الثانية عشرة من العمر):

يصبح فن الأطفال، على نحو متزايد، أكثر واقعية عبر المراحل السابقة، وعلى نحو يوازي عمليات التفصيل والدقة أو الإحكام في العمل غير التشخيصي nonfigurative. وهنا يتم تمثيل أعضاء الجسم، تدريجيًا، من خلال نسب متزايدة أكثر واقعية، كما تصبح العلاقات المكانية، على

نحو متزايد أيضًا، أكثر دقة. كذلك تقترب الأحجام النسبية وألوان الأشياء أكثر فأكثر من تلك المماثلة لها في الواقع. وهذه التغيرات واضحة أيضًا في هاتين النسختين من رسمة عنوانها «ساحر أوز» للطفل نفسه، وقد رسمها في عمر السادسة (3.111) ثم في عمر الثامنة (3.11).

خلال تلك المرحلة المبكرة من محاولات تحقيق الواقعية في الفن، تعكس منتجات الأطفال الفنية غالبًا نوعًا من الارتباك أو السلوك الأخرق غير الملائم والغريب الذي يرتبط بالتخلي عن تلك المخططات المريحة السابقة، لكنها التي لم تعد بعد مقبولة الآن: إنهم يعانون ويسعون جاهدين كي يتمكنوا من إتقان النسب وعمليات التظليل، كما أنهم يبذلون المحاولات للتحكم في جودة أو نوعية الخط واللون، ويشعرون أيضًا بالقلق المتزايد فيما يتعلق بمدى واقعية منتجاتهم ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد.

وبينما كان معظم الأطفال يقنعون في الماضي ويرضون، أو على الأقل يبتهجون، بما قاموا به من مجهودات؛ يشعر معظم الأطفال في هذه المرحلة بعدم الرضا، ويكونون غالبًا مثبطي الهمة محبطين ومنتقدين لذاتهم. ثم يجيء وقت ما، في حقيقة الأمر، يصبح فيه ذلك التفاوت بين ما قاموا بتمثيله في أعمالهم الفنية والحقائق البصرية الفعلية تفاوتًا واضحًا أمام أعينهم، على نحو يصيب معظم الأطفال بالضيق. وعند هذه المرحلة يشعرون بالقلق والإحباط، ويحاولون أن يجعلوا الأشياء في أعمالهم ما هي عليه في الواقع، لكنهم نادرًا ما يشعرون حينها بالرضا عن هذه المجهودات.

تنشأ هذه الحالة من عدم الرضا أو الاستياء الداخلي عند أعمار مختلفة بالنسبة لمختلف الأطفال. كما أنها، من غير شك، تكون لها جذور معرفية ووجدانية واجتماعية عدّة. وأيًا ما كان السبب في هذه الحالة، يبدو أن هذه المرحلة تكون مرحلة لا مناص منها خلال عملية الارتقاء العادية أو السوية، إنها مرحلة قد يقوم خلالها الكثير من الأطفال بالاستسلام في حالة من الإحباط وتثبيط الهمة؛ إذ يتحولون إلى أشكال أخرى (غالبًا لفظية) من التعبير، تكون أكثر قابلية للتحكم فيها أو السيطرة عليها وبداخلها، ومن خلالها يشعرون بأنهم أكثر كفاءة، وتستمر هذه المرحلة عادة بين السنة التاسعة والسنة الثانية عشرة من العمر.

وبين قوسين، فإن هناك طرائق كثيرة ممكنة لمساعدة الأطفال المحبطين

على الاستمرار في الإبداع خلال هذه المرحلة. وكما هو الحال بالنسبة لأية عملية تدخل أخرى، فإن طريقة المحاولة والخطأ تعد الأفضل حينها. وسوف أذكر ملاحظات قليلة هنا، لكن القائمة يصعب حصرها. ومن بين هذه الأمور أن يتحول الأطفال نحو وسيلة أو طريقة أخرى، وربما بسبب كونها جديدة قد تكون التوقعات المطلوبة بالنسبة لأدائهم أقل. وقد تكون هذه الوسيلة وسيطًا آخر؛ مثل استخدام نوع جديد من الصلصال، أو القيام أيضًا بنشاط جديد مثل صنع الدمى والعرائس، وقد يجربون تكنيكًا أو تقنية جديدة مثل استخدام عجلة أو دولاب الخزاف potter's wheel.

كما أنهم قد يقومون باستخدام صور المجلات أو مواد ثلاثية الأبعاد لصنع شيء جديد أو إبداعه، كما في حالة الكولاج أو النحت. وهنا يشتمل النشاط على وضع العناصر السابقة معًا أو تجميعها، بدلًا من تكوين كل شيء ما من الصفر أو مجرد شخبطة. ولا تكون مثل تلك التكوينات (أو الإنشاءات) ثنائية الأبعاد وثلاثية الأبعاد فقط أقل إثارة للشعور بالتهديد بالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين أحبطوا أو تم تثبيط همتهم فيما يتعلق بقدراتهم التمثيلية، بل إنها تمثل أيضًا بدائل ممتازة لتمثيل الذات، وهو أمر يكون شديد الجاذبية بالنسبة لمعظم المراهقين.

وهناك منحى آخر مناسب هنا، يتمثل في التركيز على التجريد، أيًا ما كان الوسيط، وكذلك في اقتراح تكوين تصميمات أو أنماط أو رموز تكون لها علاقة بهم أنفسهم. ولم يزل هناك أيضًا منحى آخر يتمثل في الإفادة من بعض الوسائل المساعدة؛ مثل: المشغل البصري visual starter الذي يقوم بنشاط لعب يشبه الشخبطة، إذ يقوم الأطفال بإسقاط أفكارهم البصرية وبخاصة التخيلية منها، ومن ثم ينحُون جانبًا جوانب قلقهم المتعلقة بكونهم غير قادرين على النجاح في التمثيل الواقعي.

ثمة أسلوب آخر يكون ناجحًا أحيانًا، ويتمثل في الاستجابة على نحو مباشر لتلك المشاعر الخاصة بالقصور أو النقص التي يعبر الأطفال عنها؛ ثم التركيز بعد ذلك على رسم بعض النماذج الخاصة كالطبيعة الصامتة أو المواقف البشرية أو المصورة، ومع ذلك فإنه من أجل جعل هذا الأمر أقل خطورة أو تهديدًا، فإن الأسلوب الأفضل هنا إنما يتمثل في استخدام تلك التكنيكات التي يبدو أنها تساعد الناس في أي عمر، مثل الرسم للإيماءة أو الخط المحيطي للأشكال، أو استخدام اليد غير السائدة، أي غير المفضلة في الاستخدام (B. Edwards, 1979; 1986; Roggers, 1993).

النزعة الشخصية (من السنة الثانية عشرة إلى السنة الثامنة عشرة من العمر):

تستمر المرحلة الخاصة بالنزعة الطبيعية، بالنسبة لمعظم الأطفال، فترة زمنية طويلة؛ خلال السنوات الأخيرة من المرحلة الابتدائية ووصولاً إلى مرحلة المراهقة المبكرة؛ وإذا شعر المراهقون بنجاح كافٍ في هذه المساعي، وكان هناك تعليم وتدريب كافيان، فسوف يمكنهم تطوير درجة مثيرة للإعجاب من المهارة، من خلال تقديم تمثيل طبيعي عن طريق أي وسيط، من بين تشكيلة الوسائط المتنوعة التي يمكنهم التعامل الآن معها. وقد يتحول بعض هؤلاء الأطفال، الذين كانوا أقل نجاحًا في التمثيل الطبيعي للأشياء، لكنهم يتميزون على الرغم من ذلك بحس جمالي قوي، في اتجاه الأعمال التجريدية، كما أنهم يظهرون غالبًا تفضيلًا للأنشطة الإبداعية المتعلقة بوسائط غير مرتبطة بالرسم Monographic؛ التي من بينها الحرف والصناعات الشعبية، إذ يمكن شمول ذلك التحكم الحركي الدقيق المتزايد لدى المراهقين هنا، كما يمكن جعله منتجًا مثمرًا داخل حدود النشاط الخاص بمهارة متخصصة محددة بعينها.

أما هؤلاء الصغار الذين يظلون نشطين في الفن خلال المراهقة فإنهم يعكسون غالبًا اهتمامهم المتزايد بأنفسهم، وهي خاصية مميزة لهذه المرحلة، وذلك من خلال إضفاء نزعة شخصية على نحو قصدي على عملهم، كما أنهم يستكشفون بشكل واعٍ أساليب مختلفة، كطريقة التعبير عن هويتهم الخاصة البازغة، تمثيلًا لا حصرًا. وسواء كان اهتمامهم مركزًا أساسًا على الطريقة التي تبدو من خلالها الأشياء بالنسبة لهم، أو على الكيفية التي يشعرون من خلالها بالأشياء، فإن هؤلاء المراهقين يميلون، بشكل خاص، إلى البحث عن وسائطهم وموضوعاتهم الرئيسية الخاصة، من أجل التعبير عن إدراكاتهم الخاصة للعالم الداخلي والعالم الخارجي أيضًا. (3.1أ)

إن النقد الذاتي، كذلك القلق حول مدى جودة العمل، أمران يتزايدان هنا، ويتم التركيز عليهما في نهاية المطاف، ليس فحسب على النزعة الطبيعية، بل أيضًا على الأهداف التعبيرية والجمالية الأخرى. وقد يكون العمل الموجود هنا بسيطًا أو مركبًا، متسمًا بالثراء، أو الخلو من التفاصيل، تشخيصيًا أو غير تشخيصي. لكن ما يميز ذلك كله، على أية حال، تلك الخاصية المتعلقة بالوعي الذاتي والتروي أو القصدي الكائن لدى

الفنان المراهق. وسواء كانوا يعملون من خلال أسلوب حر أو منضبط فإنهم يكونون أكثر قصدية في تحملهم المسئولية، مقارنة بما كان عليه الأمر من قبل تمامًا، على نحو يتناقض أيضًا مع تلك التلقائية غير الواعية بالذات، التي كانت في الفترات الأكثر تبكيرًا في عملية الارتقاء هذه. (K 3.1)

كذلك يصبح ذلك الاهتمام، الذي كان لدى الأطفال بالعالم الخارجي خلال المراهقة، أمرًا ثانويًا نتيجة انشغالهم بذواتهم. كما تعكس الموضوعات الخاصة الموجودة في فنونهم نوعًا متزايدًا من التمركز حول الذات أو النرجسية أيضًا. وسواء أكانوا يقومون بتمثيل أنفسهم أو تمثيل شخص آخر يشبههم، أو اختاروا أن يتخصصوا في العمل من خلال وسيط محدد، أو في موضوع محدد، أو في نمطٍ ما من التجريد، فإنهم يبحثون، على نحو أساسي، عن موضوعات رئيسية تتفق وطبيعتهم الوجدانية Syntonic على نحو شخصي، كما يكونون أيضًا في حالة بحث عن أسلوب شخصي ملائم تمامًا لهم. (3.1L) وتستمر هذه الفترة خلال مرحلة المراهقة.

حيثما يوجد طفل

بينما يقوم معظم الأطفال بأداء مهامهم داخل تلك الحدود الارتقائية السوية، فإن هناك بعض الصغار/المراهقين الذين يقع نشاطهم وراء تلك المعايير العمرية أو خلفها، كما أن بعضهم أيضًا يقوم بأداء مهامه أو أنشطته على نحو يتجاوز ما هو متوقع من الأطفال في عمرهم هذا. فكيف يمكننا أن نفهم مثل هذه التباينات؟ إن هذه بلا شك منطقة معقدة، لكنها أيضًا منطقة شديدة الحيوية بالنسبة لعملنا الحالي.

عندما يكون هناك طفل في الخلف أو يكون متأخرًا عن أقرانه في الارتقاء الفني، فهناك قضيتان حاسمتان ينبغي أن نتوجه نحوهما. تتعلق الأولى منهما بما إذا كان ذلك الصغير يعد متأخرًا بالفعل أم أنه، بدلًا من ذلك، يعد أكثر تقلبًا وتغيرًا في الأداء الفني. بينما تتعلق القضية الأخرى، التي تعد الأكثر صعوبة في الإجابة عنها، بما إذا كان ذلك التأخر قد نشأ لسبب عضوي، كوجود قصور أو عطب نيورولوجي مثلًا، أم أنه نشأ نتيجة شيء ما «سيكودينامي» الطابع، مثل الصراعات المستدمجة داخل الذات، الناتجة عن قلق الأداء. وينبغي أن تعالج كل قضية من هاتين القضيتين على نحو مختلف تمامًا.

فعندما يكون هناك طفل متأخر عن أقرانه في الارتقاء الفني تكون الأسئلة هنا أكثر تعقيدًا. فعلى غرار ذلك الاهتمام بحالات التخلف عن الركب، فإننا نحتاج أيضًا إلى أن نوجه اهتمامنا، في البداية، نحو ذلك الاتساق، كذلك التباين، في الأداء الفني لصغار الأطفال والمراهقين. فإذا كان الفن الذي ينتجه طفل محدد متقدمًا، بطريقة جوهرية، مقارنة بما يقدمه زملاؤه من العمر نفسه، فإنه سيكون – أو ستكون - موهوبًا في الفن، وهو هنا عادة يتقدم على نحو سريع أيضًا عبر المراحل الارتقائية السوية العادية. وقد تم الإقرار هنا، بشكل عام، بأن ذلك الدور الذي تلعبه الموهبة في الفنون كلها دورٌ ذو طبيعة فطرية، لكنه دور يتطلب أيضًا الدعم من البيئة. فلا يصبح كل الأطفال الموهوبين فنانين عندما يصلون إلى مرحلة الرشد، لكن عددًا قليلًا منهم فحسب هو الذي يصبح مشهورًا، وهذا على الرغم من أن رسومات معظم الفنانين المعروفين ولوحاتهم التي رسموها في طفولتهم كانت في العادة أعمالًا متقدمة على نحو مذهل.

من ناحية أخرى، فإن الطفل قد يكون متأخرًا في جوانب أخرى من الارتقاء، وأحيانًا على نحو كبير جدًّا أيضًا. لقد كانت الطفلة «نادية»، شأنها في ذلك شأن ذلك العدد القليل من الأطفال المتوحدين الحكماء الآخرين، قادرة على رسم اللوحات بأقصى مستوى ممكن من الدقة والإتقان، على الرغم من أن كلامها وأنشطتها الأخرى (وظائفها النفسية) كانت أدنى كثيرًا من المعيار العادي (Selfe, 1977)، وعلى الرغم من أنه قد تم اقتراح الكثير من النظريات لتفسير مثل هذه المواهب الجديرة بالملاحظة، الموجودة لدى أطفال مصابين بعطب معرفي، إلا أنه ليس هناك أيضًا أي إجماع فيما يتعلق بالسبب الذي يقف وراء هذه الظاهرة (Golomb, 1992, 2002)

من الممكن مساعدة الطفل المتأخر من خلال منحى ارتقائي مفهوم جيدًا، وينفذ بعناية أيضًا؛ منحى يقر بأهمية الخطوات الصغيرة، ويدعم أيضًا القيام بخطوات أخرى تالية.

(Aach-Feldman & Kunkle-Miller, 2001; Malchiodi, Kim & Choi, 2003; Roth, 2001)

إن الطفل الموهوب الفنان قد يثير إعجاب المعالج بالفن بطرائق ليست لها علاقة تذكر بالمشكلات التي أدت إلى إحضاره – إحضارها – للعلاج بوصفه فنانًا. أما المعالج بالفن، بوصفه فنانًا، فسوف يستمتع من غير شك بالعمل مع ذلك الصغير الذي ينتج عملًا فنيًا جذابًا، على النحو

الذي يستمتع من خلاله المعالج بالكلام أيضًا مع مريض فصيح في أية مرحلة عمرية. إن الخطر الكامن هنا إنما يتمثل في أن اهتمام المعالج بالفن، كذلك إدراكه المشكلة التي يخضع من أجلها الطفل للعلاج، قد يتم تحريفهما أو إضعافهما، بسبب إمكانية تأثرهما بذلك السرور الناتج عن هذه الموهبة الخاصة بالصغير.

إن الأمر الأساسي الذي ينبغي أن يقوم به المعالج بالفن هنا، أن ينحّي جانبًا تلك المتعة الجمالية التي يحظى بها عندما يشاهد عملية إنتاج فن جيد، وأن يركز بدلًا من ذلك على ذلك الشخص الذي ينتج هذا العمل الفني، كذلك على المشكلات التي أحضرته– أو أحضرتها - من أجل العلاج. ولم أكن شخصيًا مدركة مثل هذه المشكلة حتى أشرفت على مئات المعالجين بالفن، الذين كانوا في مرحلة التدريب الأولى أو كانت لهم خبراتهم في المجال. وليس لديّ أدنى شك الآن من أن هناك جاذبية مغرية ما من جانب الطفل (أو الراشد) الموهوب، الأمر الذي يتطلب أيضًا وعيًا ذاتيًا ويقظة ذهنية من جانب المعالج بالفن، بحيث لا تتداخل تلك الجاذبية مع قدرته على مساعدة هؤلاء الأطفال.

بعض قضايا الارتقاء العامة

مصدر التفكير بالصور لدى الطفل:

تغطي بعض القضايا ذلك المدى الخاص بمستويات الارتقاء كلها، ومن هذه القضايا، تمثيلًا لا حصرًا، القضية المتعلقة بمصدر التفكير بالصور وتكوينها في فن الطفل. فبينما قد يفكر المرء في أن مصدر هذه الصور حركي لمسي خاصة في المراحل الأكثر تبكيرًا المتعلقة بالمعالجة أو تناول الوسائط؛ (Grozinger, 1955, Kellogg, 1969)، فإن متغيرات أخرى قد تكون أيضًا هي التي تهيئ أو تؤهل الصغير لأن يستجيب أكثر بالنسبة للجسد ويستجيب أقل بالنسبة للرؤية أو الإبصار، كما كان هو الحال بالنسبة للنمط اللمسي Haptic type لدى لوينفيلد (1957) الذي يكون واضحًا للمرة الأولى خلال مرحلة المراهقة. إن الكثير من المثيرات الخاصة بالتفكير بالصور يبدو أنها، إلى حد كبير، تكون مثيرات داخلية، منها تلك الدوافع الغريزية، كذلك أعضاء الجسم ومناطقه وعملياته ذات الأهمية الخاصة. (Erikson, 1950)، كما يبدو أن المصادر النيورولوجية أو العصبية أيضًا

مصادر حاسمة هنا، فهي تؤثر على السلوك الاستجابي وكذلك السلوك الإنتاجي الخاصين بالصور. (Berlyne, 197?, Horowtz, 1983)

بالإضافة إلى ذلك، فإن هناك شواهد مثيرة تشير إلى احتمالية وجود طرائق وأساليب حسية فطرية مفضلة لدى الناس، وتشير كذلك إلى عمومية الميول البصرية أو شيوعها بين البشر كافة، كما هو الحال بالنسبة للأنماط الأوليـة[1] Archetypes. (Jung, 1964; Kellogg, 1978; Kellogg, 1969; Robertson, 1963)، بصفتها مصادر داخلية إضافية للتفكير بالصور لدى الأطفال. وتشتمل العوامل المهمة المرتبطة بالنضج، التي تؤثر على التفكير بالصور في الفن، على الارتقاء المعرفي (Arnheim, 1954; Piaget, 1950; Piaget & Inhelder, 1956, 1971)، ومهام النمو المناسبة للمرحلة (Colarusso, 1992; Erikson, 1950, A. Freud, 1965; Tyson & Tyson, 1990)، كذلك الميكانيزمات الدفاعية (A. Freud, 1963, Lewick, 1983)

وبالإضافة إلى تلك القوى الداخلية، تعد المؤثرات الخارجية على التفكير بالصور في فنون الطفل أمرًا مهمًا أيضًا في كل المراحل الارتقائية. كذلك فإن تأثير الآخرين – أولًا الأم، ثم الأب، ثم الإخوة والأخوات والأقران - على ما ينتجه الطفل من أجل إحداث السرور لديهم، أو المنافسة مع الآخرين، أمر مهم. وعلى الرغم من أنه قد يكون من المستحيل حسابه كميًا إلا أنه يظل تأثيرًا مهمًا أيضًا (انظر: Cassidy & Shaver, 1999; Lowenfeld, 1957; Kramer, 1958; Wilson & Wilson, 1978)

إن العالَم البصري ذاته، بالطبع، مصدر مهم بالنسبة لأنواع التفكير بالصور في الفن، لدى كل الأعمار. لكن الأكثر إثارة للاهتمام هنا، وربما الخيرة، ما يتعلق بتلك الكيفية التي تؤثر من خلالها الضغوط الداخلية على عمليات الإدراك، كذلك على اختيار الجانب الخارجي من التفكير بالصور في الفن[2]، ففي عام 1969 التقيت بالدكتور إرنست هارمز، وهو أستاذ في مجال علم نفس الطفل، ورائد في استخدام الفن في العلاج (1948)، كذلك مؤسس مجلة «العلاج النفسي بالفن» Art Psychotherapy (التي أصبح

(1) الأنماط الأولية Archetypes: وفقا لنظرية كارل جوستاف يونج فإن الأنماط الأولية هي المكونات الأساسية للاشعور الجمعي، وهذه الأنماط هي الأفكار الأساسية الموجودة لدى جميع البشر والتي تم توارثها عبر الأجيال منذ القدم حول الخير والشر والحياة والموت..إلخ.

(2) المقصود هنا أن التفكير بالصور في الفن يشتمل على جانبين: أحدهما داخلي يرتبط بصور الذاكرة وصور الخيال وغيرها من الصور، وجانب آخر خارجي يرتبط بالأداء والتنفيذ وتشكيل العمل الفني.

عنوانها الآن: الفنون في العلاج النفسي Arts in Psychotherapy)، ولقد سخر الدكتور هارمز من تلك الفكرة التي اقترحتها الطبيبة النفسية للأطفال لوريتا بندر Lauretta Bender (1952)، التي مفادها أن الأطفال في وحدة الطب النفسي، في مستشفى بلفيو، يرسمون القوارب على الماء لأنها ترمز إلى انفصالهم عن أمهاتهم. فمن خلال شيء من الازدراء أيضًا لهذه الفكرة أوضح الدكتور هارمز وجهة نظره هنا، قائلًا إن هؤلاء الأطفال يرسمون هذه القوارب لأن ذلك المستشفى موجود على ساحة النهر الشرقي East River، وإن القوارب كانت كل ما قد رأوه هناك! وعلى الرغم من هذه النزعة المتشككة المقنعة الخاصة به، إلا أن المرء ينبغي أن يظل واضعًا في اعتباره أيضًا عملية الانتقاء أو الاختيار التي تتم بين المثيرات المتاحة، بافتراض حقيقة أن هناك دائمًا أشياء كثيرة تكون متاحة للناس كي يختاروا من بينها، حتى عندما يكونون في بيئة محدودة أو مقيدة نسبيًا.

يمثل هذا التفاعل بين الحاجات الداخلية والمثيرات الخارجية واحدًا من أكثر الجوانب الجذابة الرائعة في دراسة فنون الطفل. إن بعض هؤلاء الصغار يطورون صورًا عقلية فنية مفضلة تحمل بداخلها قوة خاصة بسبب ارتباطها بخبرات ذات مشاعر ومعايير قوية خاصة بهم (McFarland, 1978)، وعلى الرغم من أن هذه الصور تكون متسمة بوجود درجات مختلفة من التمويه أو الإخفاء الخاص بها، إلا أنه يبدو أنها تحدث عند تلك المستويات الارتقائية كلها، بالنسبة لأبعاد معرفية ووجدانية عدة أيضًا.

لا شك أن المعنى الخاص بالنشاط الفني معنى يتغير مع ازدياد نضج الأطفال، لأن جوانب مختلفة منه تصبح أكثر بروزًا وأهمية، بينما تكون جوانب أخرى أقل بروزًا وأدنى أهمية. ولأن هذه التحولات تحدث عبر الزمن، كذلك بسبب النضج المتواصل للجسم والعقل، فإن قضايا مثل التمكن والتنظيم، واكتشاف الصحة أو «الصواب» الجمالي، تكون كلها أمورًا مختلفة المعنى بالنسبة لطفل في الثالثة من عمره مقارنة بآخر في الثالثة عشرة من عمره. إن التفاعل بين متغيرات مثل الوجدان والمعرفة يكون، غالبًا، تفاعلًا مركبًا أيضًا، ومن ثم فإن الفصل بينهما يكون غالبًا فصلًا اصطناعيًا بدرجة كبيرة أيضًا، وبخاصة عندما يكون المرء بصدد التعامل مع أفعال وأنشطة متعددة الجوانب مثل الرسم والتصوير والنحت أو الإنشاء والتشييد.

إن الكيفية التي يشعر بها فرد ما حيال ما يقوم به فرد آخر سوف تؤثر،

يقينًا، على أشياء كثيرة هنا؛ بداية من اختيار المواد إلى انتقاء الموضوع وأسلوب العمل أيضًا. وسواء كان طفل ما في الثالثة من عمره أو في الثالثة عشرة، سواء كان يعمل بطريقة هادئة ومتروية أو من خلال طريقة غير متقنة ومندفعة؛ فإن ذلك سوف تكون له علاقته بالعوامل الوجدانية أكثر من علاقته بالعوامل المعرفية. إن التفاعل بين هذين النوعين من العوامل تفاعل معقد ارتقائيًا، فبينما يُعد صحيحًا أن معظم الأطفال في الرابعة من أعمارهم يكونون أكثر حرية من معظم أطفال سن العاشرة، وذلك عندما يرسمون، فإن داخل كل جماعة عمرية أيضًا مدى كبيرًا مماثلًا من الفروق، التي بقدر ما تعود إلى الشخصية فإنها تعود كذلك إلى المستوى الارتقائي.

وإذا كان الطفل في الثانية من عمره أو في الثانية عشرة يستخدم حيزًا أكبر أو أقل للصورة التي يرسمها؛ فإن ذلك ربما كان انعكاسًا أكثر أيضًا لشخصيته أكثر من كونه مؤشرًا على الارتقاء المعرفي أو الحركي. وما هو مهم هنا، من وجهة نظر عملية التقييم، تلك الحاجة لفهم كل المتغيرات المناسبة الموجودة – المعرفية منها والوجدانية والحركية- كذلك نربط أو نوجد العلاقات بين هذه المتغيرات، ضمن إطار ارتقائي يضع في اعتباره ما هو معروف حول معظم الأطفال، وما يمكن أن يكتشف كذلك حول أي طفل خاص أو محدد.

بين قوسين، فبينما يتم في هذا الفصل التركيز على الارتقاء العادي أو السوي في الفن، بوصفه إطارًا يحتاج المعالج النفسي بداخله إلى إرساء قواعد عمله التشخيصي والعلاجي؛ فإن هذه المعرفة بحاجة كذلك إلى وضعها داخل إطار دلالة مرجعي أكبر فيما يتعلق بالارتقاء الخاص بالطفل العادي. هكذا ينبغي أن يكون معظم المعالجين الذين يعملون مع الأطفال على ألفة بتلك الخصائص المميزة للطفل داخل عملية العلاج وخارجها أيضًا. (انظر: Lewis & Blotcky, 1997).

النكوص في فن الأطفال:

من أجل أن نفهم أين، وكيف، يعمل فرد ما، أو ينشط في مجال الفن، فإن الأمر الحاسم هنا أن نتذكر تلك الطبيعة الدورية والمتغيرة للارتقاء العادي أو السوي. فبينما نجد بعض علامات التقدم في فنون

الأطفال في أثناء نموهم، كذلك تكون هناك أيضًا علامات على النكوص أو الانتكاس، لأن عملية النمو ليست حركة بسيطة خطية تتقدم دومًا إلى الأمام فحسب، لكنها أيضًا حركة دائرية (أو دورية)، تحدد خصائصها على نحو جيد تلك الحكمة الشعبية القائلة: **«خطوتان للأمام، وخطوة للخلف»** (A. Freud, 1965). وهناك، يقينًا، درجة ما من التباين والقابلية للتغير عند أية لحظة زمنية بالنسبة للنشاط الخاص بمعظم الصغار (انظر الشكل رقم 3.4).

من الأساس، على نحو خاص هنا، معرفتنا تلك المعايير التي ألمحنا إليها من قبل، ومعرفتنا بعض التفصيل أيضًا، من أجل أن نكون قادرين على التمييز بين النكوص وبعض الخصائص المميزة الغريبة غير المنطقية، لكنها تكون سوية أيضًا في المراحل التشخيصية المبكرة، ومنها خصائص مميزة مثل أشكال «رأسيات الأرجل» (الشكل 3.2a) والشفافيات أو صور أشعة إكس، والمزج بين السطح المستوي والارتفاع في معالجة الحيز المكاني، والأحجام التي تقوم على أساس القيمة بدلًا من الأحجام النسبية التي تقوم على أسس واقعية.

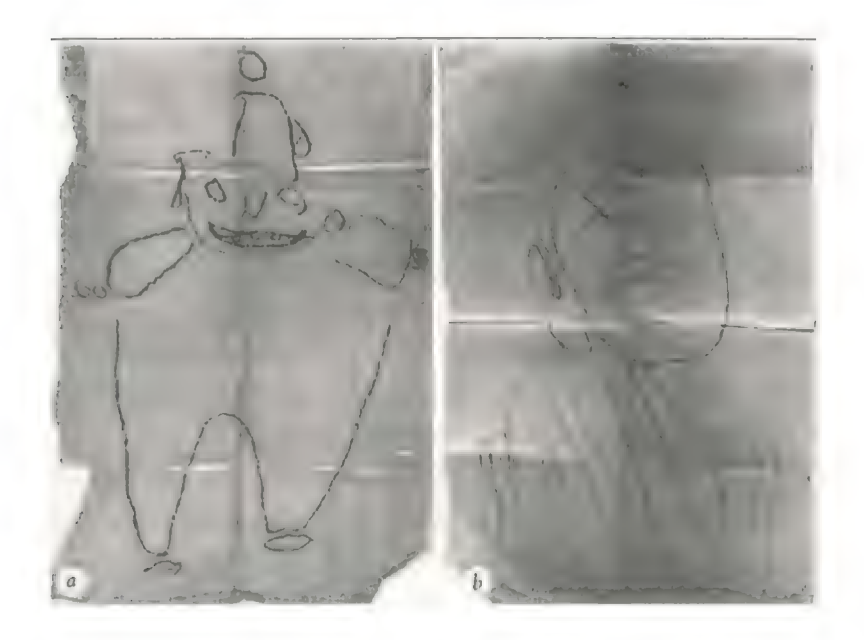
يمكن أن يكون مفهوم النكوص مفهومًا له معناه، فقط، داخل إطار سوي للنمو والارتقاء في الفن، وكذلك داخل إطار أضيق خاص بالأعمال السابقة والحالية لطفل محدد. وهكذا فإن معرفتنا أن طفلًا معوقًا بدنيًا في الخامسة من عمره كان يمكنه أن يرسم مهرجًا بالتفصيل (الشكل 3.8a) قد يجعلنا على صواب عندما نصف ما قام به بأنه كان يمثل نوعًا من النكوص الكبير نحو صورته الشخصية (البورتريه) الخاصة به (الشكل 3.8b)، ويمثل كذلك حالة من التعبير المؤثر المؤلم عن إحساسه بجسده بوصفه كيانًا غير منظم. وقد قال جيمي حول صورة المهرج الشخصية الذي كانت قدماه الخاليتان من الحياة ترقدان على كرسي متحرك: «قدماه قد فقدتا داخل العشب»؛ وتبين صورة المهرج، من ناحية أخرى، مدى ذلك الذكاء الذي تمتع به هذا الطفل، لأنه كان رسمًا متفوقًا لشكل الإنسان، يتجاوز ما هو متوقع من رسومات طفل في عمره. ولم يُشِر ذلك الفرق الهائل في المستوى الارتقائي في البورتريه الشخصي الذي رسمه إلى صورة الجسد الخاصة لدى جيمي فحسب، بل أيضًا إلى غضبه وشعوره بالعجز وضعف الحيلة حيال حالته البدنية. إن الرسم للذات، على نحو خاص،

رسم مؤلم ومؤثر، وذلك في مقابل اختياره أن يكون مهرجًا ليس بإمكانه أن يمشي فحسب، بل يمكنه أيضًا القفز والوثب، وربما أيضًا الطيران فوق ترابيز Trapeze أو أرجوحة طائرة.

وعلى الرغم من أن هذا الأمر ليس أمرًا نقيًا صافيًا تمامًا، إلا أنه قد يكون من المفيد لنا أن نفكر في النكوص الموجود في فنون الأطفال أيضًا من منظور أنه يتجلى في طرائق أربعة كبرى، هي: الشكل والمضمون والتنظيم ثم عمليات التفكير التي تظهر جلية في العمل. وربما كان النكوص أو التراجع في الشكل، كذلك العودة إلى طرائق سابقة مبكرة من التمثيل، الشكلين الأكثر شيوعًا والأسهل في تحديدهما أيضًا، كما هو الحال في تلك الأمثلة التي ذكرناها سابقًا. أما فيما يتعلق بالمضمون فإن المرء قد يرى أن تمثيل المادة الرمزية متعلق أو ذو صلة بمراحل مبكرة من الارتقاء، وقد يكون ذلك الربط واضحًا صريحًا بدرجة أو بأخرى، كما في رسم فتاة في الخامسة عشرة من عمرها تدعى ميلاني، ذي الطبيعة الفمية -لنسر جائع عدواني، لكن ذلك الربط قد يكون أيضًا مموهًا ومقدمًا من خلال الرموز، أو خفيًّا مختبئًا داخل التجريد.

أما الأشكال الأخرى من النكوص فتلك التي يمكن التفكير فيها، أو تصورها، على أنها أشكال رأسية من النكوص أكثر منها أفقية، أي حالة من النكوص التي تهبط أو تنحدر من المستوى الواعي العقلاني للعقل إلى تلك المستويات الأعمق منه (وذلك في مقابل النكوص الذي يرجع إلى الخلف في

حالتي الشكل أو المضمون). ويكون هذا النوع من النكوص واضحًا في الأوقات التي يحدث فيها الاضطراب والتشوش – الذي يتمثل في تفكك الشكل أو فقدانه التكاملَ - وفي حالات التشظي، أو حتى في الفوضى العارمة، أي فقدان النظام.



(8-3) ولد يرسم مهرجاً (أ) ويرسم نفسه (ب) في الخامسة من عمره بقلم ملون

ويتجلى نوع النكوص ذي الصلة الوثيقة بهذه الأمور في ظهور عمليات التفكير المميزة لذلك الجانب من العقل الذي يكون سائدًا في الأحلام، وأيضًا في الذهان. وهو ما يسمى بـ«العملية الأولية» للاشعور. ويمكن أن يُرى ذلك في استخدام حيل مثل التكثيف condensation، كما حدث، تمثيلًا لا حصرًا، في حالة ذلك المراهق الذي رسم عائلته في شكل رأس إنسان وقد وضع فيه ملمحًا من كل عضو من أعضاء هذه العائلة، كما يمكن أن يرى أو يشاهد كذلك في عمليات الإحلال والإبدال[1] displacement، كما تجلى ذلك في تلك الرأس الغريبة التي رسمها «سام» بملامحها المشوهة المحرفة. وقد نفكر أيضًا في أن غياب الزمن أو المكان الواقعي في تلك الصور، ذات الطبيعة السريالية الشبيهة بالأحلام، إنما يمثل حالة من النكوص في

(1) الإزاحة أو الإحلال والإبدال Displacement: من بين الميكانيزمات أو الآليات الدفاعية في التحليل النفسي ويعني إزاحة شحنة وجدانية داخلية أو ابعادها عن موضوعها الحقيقي وتحويلها الى موضوع خارجي بديل وذلك تجنبًا للقلق وتحكمًا فيه كما في حالات إبدال الأطفال في المرحلة الابتدائية لمشاعر الغضب أو حق الكراهية تجاه والدهم- أو والدتهم- الذي قام بعقابهم لفشلهم في الامتحانات مثلا، وتحويل هذه المشاعر نحو ألعابهم والقيام بتكسيرها.

اتجاه أشكال أعمق، أكثر بدائية وأقل منطقية من التفكير.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تلك الأمثلة الخاصة بالسلوك التقدمي أو النكوص الرجوعي في الفن لا تكون كلها واضحة في المنتج الفني ذاته. فبينما قد يخمن المرء، أحيانًا، من خلال ناتج فني محدد أن الاندفاعات العدوانية-التدميرية قد تم التحكم فيها عبر عمليات بنائية-تقدمية أخرى، فإنه كذلك قد لا يستطيع أن يلاحظ، من خلال صورة أو لوحة محددة، مدى نمو تلك الاستقلالية الخاصة بالطفل، التي ربما صاحبت إنتاجه في مثل هذا العمل.

أسباب النكوص

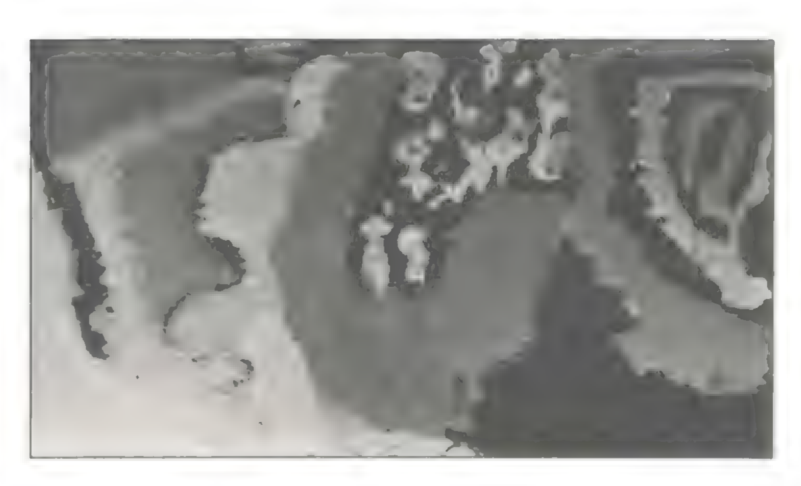
ثمة مجموعة متنوعة من الأسباب التي تقف وراء حدوث عمليات النكوص في فن الأطفال، وقد يكون من المفيد هنا أن نذكر تلك الأسباب الأكثر شيوعًا. حيث قد يشتمل بعضها على المثيرات الخارجية، مثل الوسيط أو الأداة المستخدمة؛ فالطبشور، تمثيلًا لا حصرًا، يغري بالتلطيخ وفقدان الحدود، على نحو أسهل، مقارنة بقلم التلوين، وكما يمكن أن يُشاهد ذلك في رسمتين رسمهما ولد خلال ساعة محددة (الشكل 6.5 a,b).

يبدو الموقف الاجتماعي أحيانًا أنه الباعث الأساسي للنكوص، على نحو يشبه العدوى من الآخرين. هكذا كان «تيم» عادة نظيفًا أنيقًا حسن التنظيم في البورتريهات أو الصور الشخصية التي كان يرسمها للناس، وكان يتخلى عن ذلك في عمله نادرًا، ما لم يكن الشخص الذي يجلس قريبًا منه في جلسات العلاج الجماعي بالفن قد جعل القيام بأمر كهذا ممكنًا. كذلك تخلت «باربرة» التي كانت تعمل بترو وعناية (3.2A) عن دقتها واهتمامها عندما جلست إلى جوار «جويس» (3.2B).

وثمة أسباب أخرى للنكوص يبدو أنها تكون أكثر داخلية؛ منها، تمثيلًا لا حصرًا، التعب. هكذا كانت الصورتان (الرسمتان) الأخيرتان في سلسلة تتكون من 16 صورة، رسمها ولد في الرابعة من عمره، صورتين غير منظمتين، على نحو جوهري، وقابلتين أيضًا للتمايز عن الرسمتين الأوليين في هذه السلسلة. والسبب المشترك في كل هذه الحالات يبدو أنه يكمن في الشعور بالضغط أو المشقة. فقد استجابت ليزا، وهي طفلة كانت في الخامسة من عمرها، تمثيلًا لا حصرًا، نتيجة لشعور بالضغوط من أجل التخلي تمامًا عن أسلوبها الزخرفي حسن التنظيم المعتاد في التصوير (شكل

رقم 3.9a)، وقامت بدلًا من ذلك بالتلطيخ المشوه لعملها (الشكل 3.9b)، وحدث هذا خلال ذلك اليوم الذي ذهبت أمها فيه إلى المستشفى كي تنجب.

على كل حال، يبدو أحيانًا أن المحدد الأساسي للنكوص في الشكل إنما يعود إلى نوع من المنطق الساذج، كما في رسمة «جيني» لعائلتها (الشكل رقم 3.10). فمعظم الشخصيات الموجودة داخل منزلها ليست مرسومة بالتفصيل، انطلاقًا من أنهم كانوا بالنسبة إليها أقل أهمية من أمها التي تم رسمها من خلال تفصيل زائد. وينظر دي ليو (Di Leo 1970) إلى هذه الظاهرة على أنها تُعزى إلى نوع من التحول في مقدار «النسبة والتناسب المعرفي-الوجداني»، كذلك يشاهد ذلك النوع من المنطق الذي يساوي بين الحجم والأهمية بدلًا من الرجوع إلى الواقع؛ يشاهد أيضًا في رسمة «جون»؛ حيث يبدو الأب أكثر أهمية من المنزل (شكل3.9)، كما يشاهد في تلك الرسمة التي كانت تقتضي منه رسم ذراع واحدة فقط عندما يتم رمي كرة محددة أو الإمساك بالبالونات.



(3-9 A) أسلوب ليزا المعتاد في الرسم



(B 9-3) لوحة ليزا الملينة بالبقع اللونية

من المفارقات هنا أن هناك محددًا كبيرًا آخر للنكوص الذي يحدث في فن الأطفال؛ يبدو أنه يتمثل في نوع من التقدم أو النمو. فقد يصاحب تلك المحاولات المستميتةَ التي يقوم بها الطفل للتخلي عن تلك المخططات القديمة، كذلك التطوير لمخططات جديدة، قدرٌ محدد من الارتباك أو السلوك الأخرق الغريب، بل ربما أيضًا الفوضى وسوء التنظيم في عمله. ومثلما قال رودلف أرنهايم Rudolf Arnheim، عن هذه الظاهرة، إن «الاضطراب الناتج هنا، على الرغم من أنه لا يكون جذابًا في ذاته، إلا أنه يعطي دليلًا شاهدًا على حركة ذلك العقل الباحث المستطلع في أثناء نشاطه» (1969, p.266).

قد يقترح المعالج بالفن، أحيانًا، على نحو متعمد، ضرورة إرخاء قبضة التحكم أو تخفيفها من خلال اللجوء إلى منحى نكوصي مفعم باللعب والمرح، من أجل السماح بظهور تفكير بالصور، على نحو أكثر ارتباطًا بشخصية الطفل أو المراهق. وهذا ما حدث لـ«دورثي» التي كانت ترسم فحسب طيوزًا مؤسلبة جامدة، من خلال خطوط عريضة مرسومة بعناية بالقلم الرصاص، أسبوعًا تلو آخر، لكنها، بعد أن بدأت عمليات التجريب

الضاحكة المرحة فقط، خلال رسمها لوحاتٍ حرة، اقترحتُها عليها، قد بدأت تفصح عن إسقاطاتها القوية لتلك المعاني الرمزية الخاصة بهذه الطيور في حياتها التخيلية.

قد تكون تلك الخبرة الخاصة بالنكوص الآمن، لكنه المتاح والمسموح به أيضًا، أشبة بخبرة تعلم جوهرية بالنسبة للطفل المكبوح أو مقيد النشاط، «فعندما يتم تحرير الفرد من عوامل الكف أو الكبح المعوّقة له، فإن النكوص المؤقت نحو فن عدواني فج غير ناضج قد يمثل نوعًا من الانتصار الانفعالي» (Kramer, 1971, P.161)، بمعنى آخر، فإن «النكوص المؤقت يمثل هنا مرحلة ضرورية في كل نشاط إبداعي» (Kramer, P14)، بنحو يتفق، على نحو خاص، مع ذلك التمكن من الاقتراب من تلك العمليات اللاشعورية وقبل اللاشعورية أيضًا.



(10-3) أسرة تقوم بأداء بعض الأشياء داخل منزلها (رسم من النوع المسمى رسومات أشعة – أكس) لطفل في الخامسة من عمره – بقلم ملون

ربما كانت تلك القدرة التي يتمكن من خلالها المرء من اللهو واللعب والمرح، والتخلي عن بعض تدابير الضبط أو التحكم «ليست نكوصًا، بل نوعًا من التقدم الشجاع الجسور» (Barron, 1972, P.162)، وعلى الرغم من أن ذلك النوع من «النكوص في خدمة الأنا» الذي وصفه إرنست كريس (1952) ربما كان أقل شيوعًا بين الأطفال الصغار مقارنة بوجوده بين الراشدين؛ إلا أنه يحدث أحيانًا أن نجد طفلًا ما، بوعي كامل، يتخلى عن كل عوامل الضبط والتحكم الخاصة به، ويتيح الفرصة للعمليات الأقل ارتباطًا بالوعي بأن تكون المهيمنةَ السائدة لديه. وقد كان ذلك هو الحال بالنسبة لفتاة تدعى «كلارا»، قد كانت في الثالثة عشرة من عمرها وضعيفة البصر، تم وصف حالتها في الفصل السابق.

سواء تم الشعور بالنكوص بأنه عملية محررة ومطلقة لسراح العقل والوجدان، أو أنه عملية يترتب عليها سوء التنظيم والفوضى والشلل السيكولوجي؛ فإن أفضل طريقة للحكم عليه إنما تكون من خلال سلوك الطفل وعمله اللاحقين أيضًا. «فالنكوص الصحي يحقق الاسترخاء ويحرر الطاقات التي يمكن توظيفها في حالات النمو التالية؛ أما النكوص المرضي، أو غير الصحي، فيوقف النمو» (Rabin & Haworth, 1960, P.29)، ويصبح هذا الأمر واضحًا كذلك، على نحو سريع، خاصة عندما يلاحظ المرء ما يحدث في أثناء «فاصل نكوصي» أو عقبه. وكلما تأمل المرء، أو تدبر أكثر، في عمليات التقدم وعمليات النكوص في فنون الطفل، أصبحتا بالنسبة إليه أكثر تعقيدًا مما قد تبدوان، لأن كلتا العمليتين قد تشاهدان في السلوك، وقد تنعكسان أحيانًا في المنتجات الفنية نفسها، في الشكل والمضمون والتنظيم، كذلك عمليات التفكير الجلية في تلك المنتجات.

هكذا يبدو أن عملية النكوص هذه عملية يسببها عدد من المحددات الممكنة، وهي محددات داخلية وخارجية، منها على سبيل المثال لا الحصر: الوسيط، والسياق الاجتماعي، وحالة اليقظة أو التعب الخاصة بالطفل، كذلك الراحة أو الشعور بالضغط، كذلك أيضًا عملية النمو ذاتها. كما أنه أحيانًا تبدو عملية النكوص هذه كأنها تخضع لتحكم الطفل وسيطرته، وهنا تكون ظاهرة مفيدة وصحية. لكنها في أوقات أخرى تبدو خارجة عن سيطرة الطفل أو الطفلة، تكون هنا خبرةً تدميرية، مسببة للفوضى وسوء التنظيم ومخيفة أيضًا. ويمكن تقييم هذه العملية فقط في ضوء السياق الخاص بالارتقاء الخاص بالطفل العادي، أو السوي عامة، وفي

الفن خاصة، كذلك في ضوء النمو المتعلق بأي طفل محدد، وأيضًا تلك السلسلة المتتابعة من الوقائع أو الأحداث التخطيطية التصويرية التي تسبق ظهور عملية النكوص، والتي تعقبها أيضًا.

مراحل ارتقاء الطفل العادي

خلال عملي مع جماعات تعليم الوالدين وتزويدها بالثقافة المناسبة هنا؛ طورتُ، ومعي زملائي في العلاج بالفنون التعبيرية، أنشطةً للكبار، وقد تم تصميمها لتنشيط ذاكرتهم ووعيهم بالقضايا الرئيسية المتعلقة بالنمو العادي أو الطبيعي. وقد تم وصفها في الفصل الثامن عشر، وقد ثبت أن تلك الأنشطة مفيدة في تدريب المعالجين الإكلينيكيين، كذلك تقدّم العون لعلماء نفس الطفل، والأطباء النفسيين وغيرهم من الذين يهتمون بالموضوعات المتكررة الرئيسية المهمة عند المجموعات العمرية المختلفة (جدول 3.1).

القضايا الرئيسية في الارتقاء العادي الطبيعي:

1-الطفل الرضيع

- الثقة في مقابل فقدان الثقة.
- الاستكشاف الحسي-الحركي.
- التمايز بين الذات وما لا ينتمي للذات.
- الأهمية الأولوية للمنطقة الفمية.

2- الطفل الدارج

- ضبط الاندفاع.
- الاستقلالية.
- القوى المتناقضة في الصراع مع الأم.
- الاستقلال أو الاعتماد على الذات/ في مقابل الاعتماد على الآخرين.
- التحكم في الحركة في المكان.

3- طفل ما قبل المدرسة

- الفضول أو حب الاستطلاع.
- الشمول/الاستبعاد.
- الخصومة أو المزاحمة والمنافسة.
- اللعب التخيلي القوي أو العارم.
- القلق فيما يتعلق بالثأر، أو الانتقام، وكذلك العقاب.
- التوحد مع الدور المماثل للنوع الجنسي.

4- طفل مرحلة المدرسة

- الكفاءة والإتقان والتعلم.
- التفاعل مع جماعة الأقران والتقبل.
- تكوين جماعات من النوع الجنسي نفسه.
- تطوير القواعد والمعايير.

5- المراهق

- تجدد الرغبات الأوديبية.
- الاعتماد على الآخرين في مقابل الاستقلال.
- الاستقلالية والضبط.
- القلق حول الخصوصية.
- الاختيار للمستقبل والعمل.
- ترسيخ التوجه المرتبط بالدور المرتبط بالنوع الجنسي.
- الاهتمام بالهوية.
- الوعي الذاتي.
- تحديد الذات أو تعريف هويتها.
- اعتبار الذات.

الفصل الرابع صورة لعملية علاجية

لا بد أن يطور المرء، بشكل حتمي، بعض الأفكار العامة حول تلك المشكلات التي يعاني الأطفال منها في أثناء نموهم؛ إنها تلك المشكلات التي تلفت نظر هؤلاء الراشدين الذين يرعونهم، وأحيانًا نظر المعالجين الذين يعالجونهم. وفي جميع هذه الحالات تقريبًا تعكس هذه المشكلات صراعًا ما، معركة من نوع ما، لم يتم حسمها بشكل ناجح. وأحيانًا يكون هذا الصراع قائمًا بشكل أساسي بين الطفل والبيئة، إلى الدرجة التي يكون كل المطلوب حينها العمل مع الوالدين أو المعلمين من أجل مواصلة نشاط الطفل، من خلال حركة حرة تتقدم نحو الأمام. وعلى نحو متكرر، على أية حال، فإنه على الرغم من أن الطفل يكون قد وقع في متاعب مع العالم، إلا أن صراعه معه يكون مدمجًا بداخله أيضًا.

لقد وجدت أنه من المفيد أن أفكر في كلٍّ من الجوانب الارتقائية والدينامية، وذلك في أثناء محاولتي أن أساعد الأطفال، وكذلك أن أفهمهم. فهل هذه معركة ناشبة بين اندفاع ما وتحريم ما؟ وإذا كان الأمر كذلك، فهل هي معركة تنتمي إلى ذلك النوع من القضايا التي تكون مألوفة ومنتشرة في سنوات الحياة المبكرة (مثل الحاجة إلى الرعاية والتنشئة والأمن)؟ أم أنها تمثل خاصية مميزة من خصائص مرحلة لاحقة أو تالية (مثل المنافسة والهوية)؟ وكيف يحاول الطفل أن يواجه الصعوبات التي تقابله في تلك المرحلة، وما أنواع الميكانيزمات الدفاعية التي تستخدم؟ وما مدى تطور هذه الميكانيزمات وبدائيتها أو دقتها؟

في هذا الصدد، قد وجدت أن المنظور التحليلي النفسي هو الأكثر فائدة وعونًا في التصور والفهم لهذين الجانبين اللذين سبقت الإشارة إليهما من جوانب الصراع، كذلك لتلك الأعراض الناشئة عنها، أي ما يتعلق منها بذلك الجانب الارتقائي(Blos, 1962; Cassidy & Shaver, 1999; Erikson, 1950, 1959; Fraiberg, 1955; A. Freud, 1965; Sarnoff, 1976, Tyson & Tyson, 1990)، وبالجانب الدينامي أيضًا (A. Freud, 1936, 1945, 1965).

أعتقد أنه لا يهم كثيرًا تلك الطبيعة الخاصة بإطار الدلالة المرجعية الذي يستخدمه المرء في فهم الصعوبات التي يعاني منها الأطفال. لكني، مع ذلك، أشعر أنه من الجوهري أن يكون لدى المرء إطار مفضل مفصل بحيث يكون متسقًا، على نحو جيد، ومناسبًا، كذلك لمجموعة متنوعة من المشكلات.

إن عمل المرء سوف يظل مبهمًا غامضًا يخلو من نقطة تركيز، وكذلك من غير شكل أو هدف أيضًا، من غير إطار تصوري يمكن ربط رسائل الطفل الرمزية والسلوكية به خلال عمليتي التقييم والعلاج. يبدأ المرء غالبًا عمله في مثل تلك الحالة من الارتباك والتشوش؛ لأن الإشارات التي يكون الطفل قد أرسلها في البداية قد تكون غير واضحة، وغير متسقة، وغامضة خفية متنكرة، ومضللة أيضًا، لكن المرء يظل أيضًا مفعمًا بالآمال، ومن ثم فإنه يعمل من أجل جلاء ذلك الغموض.

من المفيد في أثناء تذوُّقنا لوحة من لوحات عصر النهضة، تمثيلًا لا حصرًا، أن يكون لدينا بعض الفهم للبنية المادية والتصويرية الموجودة داخل هذه اللوحة، أي أن نفهم الرسمة التحتية[1] الموجودة في اللوحة، كذلك المنظور الموجود فيها، وأيضًا علم الرموز والصور أو الأيكونوجرافيا Iconography الخاصة بالعصر الذي رسمت فيه[2]، ولسوف يكون من المفيد تمامًا هنا، على نحو مماثل، أن يكون لدينا إحساس أيضًا بما هو كائن تحت السطح في عمل أحد الأطفال. فمن غير هذا الوعي سيعمل المرء في الظلام، وقد لا يكون ذلك مفيدًا إلا قليلًا بالنسبة للطفل، بل إنه قد يلحق الضرر به أيضًا، وبالإضافة إلى ذلك فإنني على قناعة أيضًا بأنه كلما ازداد فهم المرء ازدادت قدرته على تقديم العون.

ومع وضع هذه المفاهيم والأفكار في عقلي، سوف أحاول أن أقدم بعض التعميمات حول العملية العلاجية مع الأفراد باستخدام الفن، مع وجود وعي كامل لديّ أيضًا بأنه ستكون هناك استثناءات بالنسبة لكل عبارة من هذه العبارات، ومع ذلك فإنه يبدو لي أيضًا، بينما أقوم بالمراجعة لذلك الجهد الذي قمت به مع أطفال مختلفين (جاء معظمهم واستمروا معي خلال جلسات أسبوعية استمرت بدايةً من ثلاثة أشهر حتى ثلاث سنوات)، أن هناك بعض الأنماط المشتركة العامة تبرز بالنسبة إليهم، هذا على الرغم مما يقدمونه من أشكال ومضامين فردية مختلفة تتباين فيما بينها بشكل ملاحَظ (انظر: Betensky, 1973).

(1) الرسمة التحتية Under-Painting: ويقصد بها طبقة الطلاء السفلية التي توضع أولا على قماشة الرسم (أو الكانفاس) ثم توضع الطبقات اللاحقة لها بعد ذلك، وهي تساعد في تحديد قيم الألوان التالية لها.

(2) الأيكولوجرافيا أو الأيقونوجرافيا فرع من تاريخ الفن، يدرس تحديد هوية identification محتوى الصور والموضوعات المرسومة وطبيعتها ووصفها وتفسيرها؛ فمثلًا: اللوحات المسيحية ووجود الخراف فيها التي ترمز للمسيح، كذلك التكوينات الخاصة بها والتفاصيل التي توضع فيها، من أجل إنجاز هذه التكوينات، وغير ذلك من العناصر التي تميز هذا الأسلوب الفني أو هذا الفنان والعصر...إلخ.

وعلى الرغم من كوني أخاطر بالتبسيط هنا إلا أنني أود أن أغامر أيضًا بتقديم تصور عام؛ فحواه أن علاج الأطفال بالفن، في جوهره، يتكون من سلسلة من الخطوات التي تشتمل في الغالب على: الاختبار Testing، وبناء الثقة Trusting، والمخاطرة Risking، والتخاطب أو التواصل Communication، والمجابهة Facing، والفهم Understanding، والتقبل Accepting، والمواجهة Coping، والانفصال Separating.

الاختبار

على الرغم من أن الأطفال يتباينون فيما بينهم، بدرجة ملاحظة، في مدى السهولة التي يتعلقون من خلالها بأي راشد جديد، إلا أنه أيضًا تكون هناك دائمًا درجة ما من عدم اليقين والاختبار في المراحل الأولى من تلك العلاقة. بل إنه حتى الأطفال الأشد احتياجًا، وعلى الرغم من كونهم الأكثر تعطشًا وتوقًا إلى اهتمام الراشد واستحسانه، وبسبب خيبات الأمل السابقة، تكون لديهم أيضًا صعوبات أو مشكلات في الاعتقاد بإمكانية الاعتماد على راشد ما جديد. فخلال هذه الفترة التمهيدية من عدم اليقين ينشأ قدر من عمليات الاختبار غالبًا، وقد يأخذ ذلك الاختبار أشكالًا شتى، تشتمل، من بين ما تشتمل عليه، على المطالب بمزيد من المعدات أو التجهيزات الإضافية التي تقع خارج نطاق العملية العلاجية، أو طلب مزيد من الاهتمام، كذلك الاختبار الحرفي أو المباشر للقيود المفروضة على الوقت، والحيز المكاني أو السلوك في أثناء تلك الساعة الخاصة بعملية العلاج.

لذلك لن يكون من المستغرب هنا أن نجد أن القائمين بالعلاج الفردي للطفل، وللأفراد، يضعون قيودًا مختلفة في غرف الألعاب الخاصة بهم؛ لأنهم، من غير شك، يختلفون فيما بينهم فيما يتعلق بالأمور التي تجعل كلًا منهم أكثر شعورًا بالراحة (Ginott, 1961). كذلك يبدو أيضًا أن المعالجين بالفن أنفسهم يختلفون كذلك على نحو مماثل. وما يهم هنا أكثر من غيره أن يكون المعالجون واضحين في تفكيرهم – تفكيرهن - فيما يتعلق بتلك الحدود أو القيود التي يفرضونها على الأطفال المرضى، وأن يقوموا كذلك بفرضها، أو إلزام الأطفال بها، على نحو واضح ومتسق، من خلال طريقة تتسم بالتعاطف والرفق أو اللطف.

بالنسبة لي شخصيًا، تتعلق أكثر القيود أهمية بعدم السماح بحدوث عدوان تدميري تجاه ممتلكات الآخرين أو تجاه الآخرين أنفسهم، وهذا ضروري بالنسبة لي، سواء في العلاج الفردي أو العلاج الجمعي. وإذا كان من الممكن إعادة توجيه العدوان بحيث يتحول إلى فعل مقبول فإن ذلك قد يساعد الأطفال؛ ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، أنه قد يمكنهم القيام بقذف الصلصال أو إطلاق طلقات «رصاصات الطمي» على هدف ما، وليس تجاه شخص ما. والأمر المفضل لي هو عدم فرض القيود هذه مقدمًا، بل أتعامل، بدلًا من ذلك، مع كل قيد في ضوء ما يحدث من سلوك. أما فيما يتعلق بتوقيت وضع المرء الحدود المقيدة هذه وكيفية القيام بذلك، فإن هذا يعتمد على متغيرات كثيرة، تشتمل على المعايير الاجتماعية[1] والمؤسساتية، والراحة الشخصية، وطبيعة الاضطراب الموجود عند الطفل. وهنا أيضًا فإن الوضوح والاتساق والحزم والعطف والشفقة تبدو لي أمورًا جوهرية. وما هو حاسم خلال هذه المرحلة التمهيدية، على كل حال، أن يكون الراشد حازمًا فيما يتعلق بالحدود أو القيود المفروضة التي اختارها، وأن ينقل مع ذلك، في الوقت نفسه، رسالة واضحة ومتسقة إلى الطفل في أثناء قيامه بذلك، بأن ذلك كله قائم بالفعل من أجله هو نفسه.

من المغري هنا أن تحاول بناء علاقة «جيدة»، من خلال أن تكون متساهلًا، وذلك بتجاهل عمليات الكسر البسيطة للقواعد؛ لكن مثل هذا الموقف لا ينتج شعورًا بالأمن. إن ذلك الموقف قد يكون من مسببات الغبطة والسرور، على المستوى المباشر، لكنه يكون، في المحصلة النهائية، ضارًا مهددًا للطفل؛ ذلك الذي يرغب ويحتاج أيضًا إلى إطار آمن من أجل أن يشعر بالحرية خلال محاولته الكشف عما بداخله في أثناء قيامه بالمخاطرة أيضًا.

ثمة مبررات مختلفة لدى الراشدين تجعلهم ينخرطون في المهن الخاصة بتقديم الخدمات، وهناك أيضًا ذلك الدافع المشترك بينهم، الخاص بحاجاتهم الخاصة هم أنفسهم لتلك التفاعلات الخاصة بالرعاية. لذلك

---

(1) هامش للمؤلفة: خلال المرحلة الأولى لي، بصفتي معلمة الفن، اندفعت في صراع قوي دار بين تلك الأمور التي كنت أشعر بالراحة من خلالها في أثناء عملي وتلك الثقافة الخاصة بالمدرسة التي كنت أعمل فيها. لقد تم توبيخي، في حقيقة الأمر، من جانب مدير المدرسة لأنني لم أكن استخدم مضربًا لتأديب التلاميذ، وقد كانت تلك عملية روتينية ضرورية في مدارس بتسبرج العامة عام 1959، وقد تم إخباري أيضًا بأنني أقوض بذلك من قدرة المدرسين الآخرين في السيطرة على فصولهم، ولم تكن لديّ حاجة لاستخدام ذلك المضرب، فقد كان الأطفال يحبون الفن وكانوا يسلكون على نحو جيد، لكن الأمر الحقيقي كذلك أنني قد مررت بوقت صعب، لأنه كان عليّ أن أستخدم مثل ذلك المضرب في وقت ما لم أكن مستريحة قط خلاله، بسبب الاضطرار إلى استخدامه.

لن يكون مثيرًا للدهشة أن تكون واحدة من أكثر المشكلات المتكررة بالنسبة للمعالجين غير ذوي الخبرة، مشكلة متعلقة بفرض القيود المحددة، وكذلك الإشباع المباشر لمطالب الطفل الملحة أو الامتناع عنها. ومن المفهوم بالطبع هنا أن المرء قد يتوحد أو يتماهى مع الطفل المتأذي الذي لحق به ضرر ما، والمحروم البائس، كما أنه قد يشعر بأنه مجبر على ذلك العطاء.

إن ذلك يمثل واحدًا من تلك الدروس الصعبة التي ينبغي علينا أن نتعلمها، لكنه درس جوهري أيضًا، وبمقتضاه ينبغي أن نعرف أن مثل ذلك السلوك - على المدى الطويل - لا يعمل على تعزيز حدوث تحالف أو ائتلاف علاجي آمن، وإنه من الضروري أن يكون المرء حازمًا (ولو بشكل مفعم بالوُد والألفة) منذ البداية. إن فهم المبررات التي تقف وراء مثل هذا الموقف أمر مفيد، وليس لديّ أدنى شك كذلك في صحة هذا الأمر ومصداقيته؛ لأن تلك الحدود المفروضة من الأمور الجوهرية في تكوين ذلك النوع من الإطار الآمن الذي وصفناه في الفصل الثاني.

وأعتقد أن ذلك كله ينبغي أن يحدَّد ويفرض بشكل إلزامي في مرحلتي التقدير (أو التقييم)[1] Assessment وكذلك المعالجة في أثناء العمل العلاجي[2]. تمثل البداية أيضًا وقتًا مهمًّا لمساعدة الأطفال على تعلم ما هو متوقع منهم في أثناء الأداء، كذلك التأمل والتفكير فيما يتعلق بأعمالهم الفنية، وذلك من أجل جعلهم يتحملون مسئولية القواعد الخاصة بهذه «اللعبة» المحددة. إن العلاج موقف مختلف تمامًا عن أي موقف آخر قد يجد الأطفال أنفسهم فيه، لذلك فإنه يكون من الضروري أن نساعدهم في اكتشاف تلك الكيفية التي يكون هذا العلاج مفيدًا لهم من خلالها.

في مثل تلك الجلسات المبكرة، التي يريد الأطفال خلالها بناء الثقة وتطويرها كذلك، لنوعٍ من العلاقة الإيجابية مع المعالج، ليس من المهم أن يكون المرء متسقًا مع نفسه فحسب، بل ألَّا يكون كذلك، بقدر الإمكان،

---

(1) التقدير التقييمي: هي الترجمة التي نفضلها لمصطلح Assessment باللغة الإنجليزية وذلك لأن العمليات التي تحدث هنا تنطوي على درجة كمية قد لا يزودنا بها مصطلح التقييم Evaluation الذي قد يكون كيفيًا في أغلب الأحوال، ولذلك فإن هذه الترجمة تجمع ما بين التقدير الكمي والتقييم الكيفي أيضًا.

(2) **هامش للمؤلفة**: لا أقوم، بشكل عام، بوضع قيود محددة في جلسات التقييم التي أجريها مع العائلات؛ لأن قسمًا مما أحتاج إلى أن أعرفه يتعلق بما إذا كان الوالدان سيقومان بذلك مع أطفالهما وكيف، خلال المسار الخاص بالعلاج الأسري بالفن. على كل حال، سواء كانت الجلسات متواصلة أو متقطعة غير منتظمة حسب الظروف، أو منظمة وفقًا لمواعيد محددة، فإنني أشعر بالراحة عندما أقرر وألزم الآخرين بالحدود التي يكون لها معنى بالنسبة لعلاقتي مع الأطفال، ويتمثل أحد أكثر الجوانب المثيرة للاهتمام في العلاج الأسري بالفن في أن نرى ما إذا كان وكيف، عبر الزمن، الوالدان سيشاركان في موقف منضبط مقيد بشروط داخل «الحيز المكاني الخاص بي».

مصدرًا للتهديد. إن وقت التفسيرات والمواجهات قد يأتي لاحقًا، أما تلك الفترة المبكرة فإنها الوقت المناسب لجعل هذا الموقف سارًا بقدر الإمكان، إلى الدرجة التي يرغب الطفل عندها في أن يعود إليه مرة أخرى، وهذا أمر جوهري بالنسبة إليه، كي يستطيع الاندماج في هذه العملية.

يعتقد بعض الناس أن هذا يعني أنهم ينبغي أن يصبحوا «أصحابًا» للطفل، وعلى الرغم من أنه قد تكون هناك حالات قليلة يكون هذا الأمر فيها الطريقة الوحيدة المتاحة لتحقيق تحالف فعال مع الطفل، إلا أن هذا الأمر ينبغي أيضًا تجنبه بشكل عام. ففي حقيقة الأمر يمكن للمرء أن يكون ودودًا من غير أن يصبح مألوفًا، ومفعمًا بالدفء من غير أن يصبح مسرفًا في عواطفه، ومهتمًا من غير أن يكون متطفلًا أو فضوليًا متظاهرًا بالحميمية.

إن كون المرء منفتحًا هنا بالنسبة لوقائع الحياة الخاصة به لا يُعد، بشكل عام، فكرة جيدة. إذ يعتقد البعض أن هذا ما نقصده عندما نتحدث عن ضرورة أن نكون أمناء صادقين؛ لكني أفهم أن ما يُقصد بالمصداقية أو «الموثوقية» هنا هو الأمانة والنزاهة والصدق مع كائن إنساني آخر، وليس تزويده بالتفاصيل حول مشاعر المرء وتخيلاته وحياته الخاصة. بالإضافة إلى ذلك، فإن من المثمر والمفيد إلى أبعد حد أن نجيب عن أسئلة الأطفال المتعلقة بنا من خلال التساؤل عما يعتقدون أن تكون الإجابة عنه. وعلى الرغم من أن هذا قد يكون مثيرًا للإحباط إلا أنه قد يفسَّر من خلال القول إنه قد يكون من المفيد أكثر بالنسبة إليك أن تساعدهم في معرفة أفكارهم وتخيلاتهم (المثيرات الخاصة بهذه الأسئلة) أكثر من قيامك فحسب بالرد على أسئلتهم على نحو مباشر.

إننا لسنا في حاجة إلى أن نقول إن المرء ليس بحاجة إلى أن يكون جامدًا صارمًا، وإنه مما قد يجعل للعلاج معنى أحيانًا أن تنقل/توصل المعلومات أيضًا للطفل بعد أن تستكشف تخيلاته. وعلى كل حال، فإنه في حالة حدوث ذلك ينبغي أن يحدث من خلال وعي كامل بتأثيره الممكن عليه والمحتمل، وذلك من خلال قدر من التنبه العقلي أيضًا لتأثير هذا الأمر على الطفل نفسه، وعلى عملية المعالجة لأي استقصاء شخصي يقوم به.

بناء الثقة

يحتاج تطوير الإحساس بالثقة والاطمئنان إلى فترات مختلفة من الوقت بالنسبة للأطفال المختلفين، وعلى المرء هنا أن يكون صبورًا. وإذا استطاع المعالج أن يكون واضحًا ومتسقًا فيما يتعلق بكل جوانب هذا اللقاء، بداية من الوقت والقواعد حتى المواد، والحيز المكاني والتفاعل، فإن هذا الاستقرار والتوازن سوف يساعدانه في تقديم إطار واضح وآمن أيضًا بالنسبة للخدمة اللاحقة التي يقدمها. لذلك فإنه من المهم أيضًا أن يلتقي المعالج بالطفل على نحو متسق وثابت، من حيث الزمان والمكان، بحيث يكون هذا المكان محتويًا على المستلزمات أو الأدوات نفسها، في المواضع نفسها، وأن تتم فيه المعاملات الروتينية نفسها (تبادل التحيات، والقيام بالتنظيف، والمغادرة) على نحو قابل للتنبؤ به. وانطلاقًا من أن ثمة قدرًا كافيًا من عدم اليقين والقلق الموجودين بالفعل من قبل لدى الطفل المضطرب، فلن تكون هناك أية فائدة قد تتحقق من خلال زيادة هذين الأمرين عن طريق السلوك غير المتسق من جانب الراشد.

إن حماية الطفل من التطفلات أو التدخلات غير الضرورية أمر جوهري هنا. إن هذا يعني ضرورة التأكد من أن يكون المكان والزمن المستخدمان خاليين من عوامل العرقلة أو التعطيل. كما يعني ذلك أيضًا أن نكون واضحين ومنفتحين فيما يتعلق بالهدف من تسجيلنا الملاحظات عندما نستكشف مخاوف الطفل وتخيلاته المتعلقة بمَن قد يرى مثل هذه الملاحظات.

وليس من المهني أو الأخلاقي، بشكل واضح، مناقشة أسرار الطفل مع أي شخص لا يكون مندرجًا بشكل قانوني في عملية العلاج، كما لا ينبغي علينا البتة كشف المعلومات الخاصة بالوالدين والمدارس والآخرين من غير إشراك الصغير/المراهق على نحو صريح في هذا الأمر. وعلى الرغم من أنه قد لا يكون من السهل بالنسبة للطفل الاعتقاد أن المعالج سوف يتعامل حقيقة مع هذه الاتصالات بينهما على أنها أمور خاصة، إلا أنه من الضروري أن نوصّل ما يؤكد هذا الإطار الحمائي بالنسبة إليه، كما نستكشف، في الوقت نفسه، جوانب عدم الثقة والهواجس التي قد يشعر بها.

فإذا رغب المرء في أن تكون المقابلة التي يقوم بإجرائها مشاهدةً لأي سبب، كأن تُستخدَم وسيلةً لتدريب الطلاب مثلًا، فإن الشيء الأخلاقي الوحيد هنا ضرورة الحصول على موافقة الطفل، هذا على الرغم من

أن مثل هذه المقابلة قد يكون من الممكن إجراؤها هنا في العيادة، كما يحدث في أي مكان آخر، من غير أن يكون الطفل واعيًا حدوثها. ومن الصعب بدرجة كافية هنا بالنسبة إلى الطفل، حتى في ظل أفضل الظروف المثالية، أن يخاطر بالانفتاح أو الحديث بشكل صريح حول أكثر مخاوفه وتخيلاته عمقًا. كما أنه ليس من الجيد ولا من قبيل الأمانة أن تتوقع منه القيام بذلك، إذا لم يكن المعالج يعمل وفقًا لأعلى معايير النزاهة الشخصية والمهنية.

إن نمو الثقة عملية تدريجية، ومثلها مثل أي نوع آخر من أنواع النمو من الممكن أن تنكص أو تنتكس تحت تأثير الضغوط، إنها تصبح واضحة خلال سلوك الطفل وتفاعله كذلك مع المعالج، كما تكون جلية على نحو خاص عندما تكون عمليات التخاطب أو التواصل اللغوية مفعمة بثقة أكبر. إنها تكون واضحة أيضًا في تواصلات الطفل الرمزية، وبخاصة مع تحرك هذه التخاطبات أو انتقالها من كونها خفية مموهة غامضة وأكثر دفاعية فحسب إلى كونها أكثر انفتاحًا وتعبيرية.

هكذا قد تطلبت «كارلا»، وهي طفلة كانت تهيمن عليها المخاوف التي تسببها لها كوابيس شديدة الحيوية، وقتًا طويلًا ومساعدة أكثر فاعلية، من جانب المعالج، في شكل «رسم للشخبطة» وذلك قبل أن تكون قادرة على المغامرة برسم تلك الوحوش الموجودة في الأحلام المخيفة (شكل 5.1). إن كارلا عندما بدأت نشاطها رسمت وحوشًا بكل الأشكال والأحجام، باستخدام مجموعة متنوعة من الوسائط (B 4.1). ولبعض الوقت أيضًا قامت بقطع رسومات الوحوش المرسومة ووضعتها داخل أقفاص (أكواخ) ورقية مقطعة كانت قد كوّنتها من قبل (بنائها) بعناية. وعبر أسبوعين، أصرت كارلا على ضرورة احتجاز، أو حبس، الوحوش الموجودة في الأقفاص في أدراج مكتبي، حتى لا تستطيع الهرب.

ما إن أصبحت كارلا تشعر بارتياح لوجود هذه الصور وتألفها كذلك، حتى أصبح من الممكن بالنسبة لها أن تمتد بتخيلاتها وتتوسع فيها، من خلال نوع من اللعب الدرامي. فخلال أحد أسابيع العلاج قامت بالاستخدام التلقائي لأقلام ملونة سائلة أو في شكل صابون ولوّنت وجهي على شكل وحش، وطلبت مني أن أتظاهر بأني أهاجمها. وفي الأسبوع التالي قامت بقلب الأدوار وهجمت عليّ متظاهرة بأنها طفلة مخيفة (C 3.1). لقد كانت تلك الفترة من العمل تحديدًا هي الفترة التي انقطعت فيها الكوابيس. هكذا

أتاح الفن الفرصة لـ«كارلا» **لأن ترى** ذلك الوحش المجنون المخيف، بينما أتاحت الدراما الفرصة لها كي **تشعر،** على نحو آمن، بغضبها. وقد استمرت كارلا بعد ذلك في التكرار والعمل من خلال رسوماتها وأداءاتها التمثيلية الدرامية، ومن ثم أصبحت، من خلال ذلك، قادرة على أن تخاطر بمواجهة الصور العقلية المخيفة، ثم تخاطر أيضًا بعد ذلك بمواجهة مشاعر العدوان بوصفها أمرًا يتعلق بها هي شخصيًّا، مثلما يتعلق بالآخرين أيضًا.

المخاطرة

تُعد عملية المخاطرة بالكشف عن الأفكار والمشاعر التي تم دفنها من قبل، التي أصبحت خفية حتى على الطفل ذاته، عملية بطيئة حتمًا؛ حتى عندما تبدو أنها ليست كذلك. لقد فتحت «لورا» قلبها بسرعة للمعالجة في البداية، على الرغم من أنها كانت منغلقة على نحو شديد من قبل وفقًا لما ذكره والدها ومدرسوها. ولقد تمثل إبداعها في الجلسة الأولى في شكل إنسان آلي (روبوت) خشبي مفصل، لكنه جامد متصلب الشكل (ربما كان يجسد حالة من التمثيل-الذاتي لها). ثم سردت قصة حوله مع كثير من التردد والانزعاج. أما في الجلسة الثانية، على كل حال، فإنها كانت مسترخية، وذلك بعد أن استخدمت بعض ألوان الإصبع(*) وأنتجت سيلًا من المادة التخيلية التي قامت على أساس صورة خاصة لأحد العلماء قد أصابه الجنون، مما أوحى بوجود ضغوط شديدة لديها كانت تحتاج إلى التنفيس.

أصبحت «لورا» عقب ذلك اللقاء المنفتح منسحبةً إلى حد كبير، فقد كانت تأتي وتعمل مستخدمة المواد في صمت، وتقاوم أية محاولة للحوار حول منتجاتها، كما أنها كانت، عبر أسابيع عدة أيضًا، تجد أنه حتى عملية الإبداع الفني ذاتها عملية صعبة بالنسبة لها. واستلزم الأمر أن تمر شهور كثيرة، ومن خلال حركة تتقدم مرة للأمام وتتقهقر أخرى للخلف عبر الزمن، وذلك قبل أن تنقل وتعبر، وإن كان على نحو متردد، عن ذلك العالم المفعم بالتخييل المشوش المضطرب، الذي تفجر على نحو غير ناضج بداخلها في تلك الساعة المبكرة[1].

(1) هامش للمؤلفة: قد يتعجب المرء هنا عما إذا كان ذلك التدفق الذي حدث في الجلسة الثانية ربما كان أمرًا بالإمكان تجنبه، وذلك إن كنت قادرة على مساعدة لورا في أن تضبط اندفاعاتها المتفجرة، بل إنه مع هذا الإدراك المتأخر، أو الذي بعد فوات الأوان لتلك الخبرة، بكل ما اشتمل الأمر عليه من سنوات من العمل مع لورا، في مراحل مختلفة من حياتها وصولًا إلى مرحلة مراهقتها، فإنني لست على يقين من أن ثمة أمورًا

التواصل

من الضروري أن نكتشف طرائق للتواصل مع الطفل تكون مفعمة بالمعنى بالنسبة لطرفي العلاج أنفسهما، من أجل بناء الثقة، وتمكين الطفل من أن يخاطر لمواجهة المخاوف الموجودة داخله، إن هذا الأمر يستغرق وقتًا، حتى بعد المحاولة والخطأ، من أجل اكتشاف الكلمات والصور وكذلك أطر الدلالة المرجعية التي تكون ذات معنى بالنسبة لطفل محدد. وعلى الرغم من أن هذا يكون صعبًا على نحو خاص بالنسبة للصغار العاجزين عن الكلام، المتأخرين أو الذهانيين، إلا أنه شرط جوهري كذلك لتحقيق العمل الفعال مع الأطفال جميعهم.

إن المرء بشكل عام يجد طرائق تدمج بين اللفظي وغير اللفظي من جوانب السلوك من أجل إقامة الصلات والعلاقات، إنها طرائق قد تتغير عبر الزمن مع أي طفل، كما أنها تتطلب نوعًا من اليقظة الذهنية الدائمة. إن اكتشاف طول الموجة المناسب للتعامل مع الطفل، القابل للتطبيق أيضًا والذي يمكن توصيله، يمثل تحديًا من نوع خاص، كما أنه قد يتطلب قدرًا جيدًا من المخاطرة والإبداع من جانب المعالج، لأن ما يمكن القيام به من عمل، مع انتفاء وجود تواصل فعال، هو النذر اليسير فقط.

يمثل التواصل مع طفل لا يستطيع الكلام، أو لن يتكلم، مهمة عسيرة على نحو خاص؛ إنه أمر قد يشكل الإفصاح عن الموضوعات الرئيسية فيه، من خلال الفن، رصيدًا أو مكسبًا واضحًا. إن جيرمي الذي كان طفلًا في السابعة من عمره كان مصابًا بالبكم الانتقائي، أي من قبيل هؤلاء الأطفال الذين يكونون قادرين على الكلام، لكنهم يختارون ألا يتحدثوا إلى الكبار أو إلى معظم الأطفال الآخرين. وعلى كل حال، كان المقصود من رسوماته المبكرة، على نحو واضح، أن تمثل عمليات تواصل، مع نوع من الإخفاء أيضًا للهموم ومصادر القلق المهيمنة عليه والضاغطة عليه أيضًا. لقد كانت لوحات «جيرمي» مثالًا مذهلًا على قوة الإفصاح أو التعبير المتأصلة في الفن اللازمة له، وبخاصة عندما يريد الطفل، بشدة، أن يرسل رسائل رمزية.

هناك رسمة نموذجية له تُظهر أفراد أسرته وهم مشتركون في معارك متبادلة (الشكل رقم 4.1). ففي البداية رسم جيرمي طريقين على الجانبين،

كثيرة كان ينبغي عليّ أن أقوم بها، ما عدا ما يتعلق بإمكانية أن أسأل حول توقفها المؤقت في الكلام في أثناء سردها قصصها، وهو أمر قد تشككت بأنه قد يرجع إلى نوع من الشعور بالرفض للمعالجة، ومن ثم كان ينبغي عليّ أن أوقف العلاج، وذلك قبل أن يبدأ مرة أخرى

كما رسم بينهما صدعًا أو حفرة مملوءة بالماء، ثم رسم سيارة، تم تحديد هويتها بعد ذلك على أنها تمثل أمه، فوق الماء، ثم رسم صخرة مثلثة الشكل، هي التي أدت إلى وقوع السيارة في الحفرة. وقد كان ذلك الطفل غير متيقن عما إذا كان ينبغي سحب هذه السيارة، أم ينبغي وضعها فوق ذلك الجانب الآخر من الماء، مما يعكس تناقضه الوجداني وقلقه فيما يتعلق بمشاعره العدوانية تجاه أمه.

لقد رسم بعد ذلك سيارة على حافة الهاوية أو المنحدر الآخر، ثم رسم مروحية (طائرة هليكوبتر) ثم طائرة عادية (على الجانب الأعلى يسارًا)، ورسمهما وهما يطلقان معًا النار على السيارة، ثم رسم سيارة إنقاذ ناحية اليسار تبادل إطلاق النار تجاه المروحية. وقد قال إن أخته، الأصغر منه سنًا، كانت في تلك السيارة الموجودة على حافة المنحدر، وإن أباه قد كان في المروحية، بينما كان أخوه الأكبر في سيارة الإنقاذ التي تقف في الناحية اليسرى من اللوحة. أما جيرمي نفسه فقد كان في تلك الطائرة الوحيدة التي لم تكن مشتركة في المعركة (منتصف الجانب الأيسر)، وقد تم نقل هذه المعلومات، أو توصيلها، من خلال إشارته إلى نفسه، كذلك الإيماء برأسه ردًا على أسئلتي. وقد كنت أحيانًا غير قادرة على فهمه، ومن ثم كان ينبغي عليه أن يكتب بعض الكلمات من أجل حدوث التواصل بيننا. ومن الواضح أنه على الرغم من عدم رغبته في الكلام إلا أنه كان شديد التوق كذلك إلى نقل بعض الرسائل، كما أنه كان قادرًا على القيام بذلك على نحو شديد التأثير من خلال رسوماته القصصية، تلك الزاخرة بالأفعال، وكذلك إيماءاته المصاحبة لها.



(4-1) جيرمي يرسم معارك وقتالاً وهو في السابعة من عمره بقلم من أقلام تحديد الخطوط

المجابهة

ربما كان الجانب الأكثر صعوبة في العمل العلاجي مع الأطفال متعلقًا بذلك الوقت الذي لا يقوم الطفل فيه فحسب بالتواصل الخاص بأمر متسم بالخطورة، بل ذلك الوقت الذي يكون مستعدًّا خلاله أيضًا (وإن كان على نحو متناقض وجدانيًا) لمواجهة هذه المعلومات. لقد كان من بين الأشياء التي على «تومي» أن يجابهها أن يحكي قصة حول ثعبان ما، كانت عيناه تسوء حالتهما لأنه كان شديد الشراهة، وكذلك أن يوجد علاقة بين هذه القصة ونفسه، كذلك حالة العمى المتقدمة الموجودة لديه (انظر الفصل السادس عشر من هذا الكتاب).

إن إصرارنا على مجابهة مثل هذه القضايا ليس من الضروري. فبالنسبة لبعض الأطفال، وبخاصة الصغار جدًّا منهم، كذلك الذين لا يعانون من اضطراب خطير، يبدو أنه من الممكن أحيانًا أن نجرب مثل هذه الأمور، لأن

معظم هذه الاتصالات ينبغي أن تظل موجودة عند مستوى رمزي محدد. (Klorer, 2000)، هكذا كانت لوري قادرة على العمل من خلال حالة ما من الغضب كانت موجّهة نحو والديها، وكذلك عبر شعورها بالذنب والمخاوف الخاصة بطلاقهما؛ لقد كانت قادرة على ذلك من خلال الفن، من خلال اللعب الدرامي، عن طريق إشارات نادرة وتلقائية إلى نفسها وإلى مشاعرها. (B 4.3)

لقد حددت هذه البنت الصغيرة البالغة الرابعة والنصف من عمرها، في إحدى الجلسات، تمثيلًا لا حصرًا، هوية المخلوق الذي رسمته بألوان الإصبع على أنه «وحش» (C 3.4)، ثم على أنه «ولد/طفل في الرابعة والنصف من عمره يلعب مع نفسه في الخارج». وشرحت ذلك من خلال قولها إن أخاه الأكبر قد ذهب كي يأكل، بينما ظل هو موجودًا يلعب هناك، لأنه «لا يحب الطعام الذي تعده أمه». وقد سئلت: لماذا كان ذلك الأمر هكذا؟ فأجابت: «لأنه يكره أمه»، وقد ذكرتُ لها أن هذا الطفل لا بد أن يكون غاضبًا بشدة، فيما يتعلق بشيء ما، لدرجة أنه لا يعطي الفرصة لأمه كي تطعمه. فابتسمت تلك الطفلة ابتسامة عريضة وتساءلت: هل كان من الجيد أن يكون غاضبًا بشدة؟ فقلت لها إنه لا بأس من أن يكون غاضبًا بشدة، ثم تساءلت متعجبةً عما إذا كان ذلك الطفل سوف يصبح جائعًا في وقت قريب، فأجابت برشاقة ومرح: «إنه عندئذ سوف يذهب ويتناول طعامه».

أما «لاري»، من ناحية أخرى، فقد كان بإمكانه مواصلة اللعب وأداء مشاهد درامية تتعلق بالشعور بالأذى والضرر، كذلك الترك والهجران، والتعبير عن تلك التخيلات المفعمة بالرغبات إلى ما لانهاية، وقد كان ذلك يتجلى، مع تغير قليل، في سلوكه المضطرب في البيت والمدرسة. وفي حالته كان ينبغي أن نذهب إلى ما هو أبعد من استخدام المنحى التأملي أو غير المباشر فحسب، وذلك في اتجاه منحى أكثر تأويلية، من أجل تقديم العون المناسب له الذي يمكّنه من الوصول إلى نوع من الفهم المعرفي، كذلك الوجداني، لمشاعره وما يترتب عليها من نتائج. لقد كان الأمر عملًا شاقًا طويلًا. لقد استغرق حوالي ست سنوات في الواقع، وقد تخللته فترات كثيرة من الهدوء والمقاومة الهائجة العاصفة. لكني أعتقد الآن أنه من غير تلك الصلات والروابط ربما كان «لاري» سيستمر في إنكار حالة العمى التي أصابته في لعبة الخيال الخاص، ويستمر كذلك في التعبير عن عدوانه وما

يتعلق أيضا بهذا العدوان من مظاهر داخل بيئته، ويفتقر أيضًا لفرص التعلم والنمو المتاحة له. (يمكنك أن تقرأ أكثر حول قصته في الفصلين الخامس عشر والسادس عشر من هذا الكتاب).

ليس من السهل أن نقرر مقدمًا توقيت احتياج طفل ما إلى القيام بمزيد من الأداء من أجل الوصول إلى حالة من التكامل من خلال نوع من التعبير المتسامي، ومن أجل أن يصبح أفضل. فعندما يكون العلاج بالفن مساعدًا لأشكال أخرى من العلاج النفسي يكون ذلك في ذاته، بالتأكيد، هدفًا كافيًا، لكن المعالجين بالفن غالبًا يُطلب منهم كذلك أن يعملوا على نحو مستقل، خاصة بالنسبة للأطفال الذين لا يمكنهم إقامة صلات أو علاقات مع الآخرين إلا من خلال هذه الطريقة. فعندما يكون العلاج بالفن الشكل الوحيد للعلاج فإن الفن وحده قد يكون، لذلك، غير كاف، لكنه يصبح عاملًا جوهريًا من أجل امتداد العلاج من حيث العمق والاتساع أيضًا، وأحيانًا نحو أشكال أخرى من التواصل، مثل الدراما والحركة والموسيقى والشعر. وقد حدث ذلك على نحو تلقائي في أحيان كثيرة في عملي الخاص، إلى درجة أنني أصبحت على قناعة بأن الأمر الطبيعي بالنسبة للأطفال هو أن يبحثوا عن أشكال من التعبير مواتية لهم وملائمة، أما الأمر غير الطبيعي فأن نقيدهم ونحصر نشاطهم في شكل واحد محدد فحسب من وسائل الأداء الإبداعي.

فإن كانت «كارلا» قد اقتصرت على تمثيل وحوشها الكابوسية المخيفة وحجزها في تلك الأقفاص فحسب، تمثيلًا لا حصْرا، لن أكون قادرة على نحو جيد هكذا على أن أشعر، ثم أن أفهم، مقدار ذلك العدوان الذي كانت تخشاه أو أنه كان خاصًا بها (وقد تم إسقاطه على الأعمال الفنية). إنها بلعب دور الوحش في تلك الدراما التلقائية كانت قادرة على معايشة مشاعر الغضب الخاصة بها، وكانت قادرة لاحقًا على رؤية كيف أن مثل هذه الوحوش الغاضبة الموجودة في الأفلام والرسومات ربما لم تكن فحسب كبارًا مخيفين، بل إن تلك الوحوش من الممكن أن تمثل كذلك رغبات غاضبة مخيفة موجودة بداخلها هي نفسها. وتوحي مثل هذه الخبرات بأنه عَندما تكون الأداة الأساسية للمعالج بالفن هي الفن التشكيلي فقط، فإنه من المهم كذلك بالنسبة إليه أن يكون قادرًا على الإفادة الملائمة المريحة من الوسائل التعبيرية الأخرى، ومنها الكلمات. إن مجابهة التخيلات أو المشاعر المخيفة قد تكون أسهل في بعض الأشكال مقارنة بأشكال أخرى. وتقدم

الفنون كلها لنا قدرًا من التباعد والتمويه الذي يمكن أن يظل غير مثير للاضطراب في حالة إذا كان ذلك الاستخدام لمنحى تأملي أو إسقاطي هو ما يبدو قادرًا على تمكين الطفل من المضي قدمًا داخل العلاج وخارجه أيضًا.

عندما يكون من الضروري أن نتدخل بشكل أكثر فاعلية، من أجل مساعدة الأطفال في رؤية الروابط والصلات بين تعبيراتهم وذواتهم، قد تكون عملية المجابهة عملية مؤلمة، وتستغرق غالبًا وقتًا أطول، مع وجود محاولات كثيرة أيضًا لتجنب حدوث المقاومة من جانب الطفل. إن فهم هذه المناورات الدفاعية، كذلك احترام حاجة الأطفال إلى حماية أنفسهم، أمر يعادل في أهميته تلك العملية الخاصة بتقبل التخيلات الغريبة و«السيئة» التي يدافعون عن أنفسهم في مواجهتها. إنني أعتقد أن هذه الدفاعات ينبغي أن نتركها وشأنها إذا لم يكن من الضروري إبطالها أو التخلص منها، إن ذلك يحدث عادة من أجل تحرير طفل ما منها، لأنها تكون معرقلة لنموه، كذلك من أجل أن نساعده في الوصول إلى الوعي والسيطرة على الصراع المعوّق له.

إن مجابهة الرغبات والأفكار اللاشعورية السابقة، ومن ثم غير المقبولة، أمر صعب بالنسبة لأي إنسان، سواء أكان طفلًا أو راشدًا. لكن ليس من الصعب تمامًا أن نعمل على الوصول إليها على نحو رمزي. إن الأمر الأصعب هنا، لكنه يكون أحيانًا ضروريًا، أن نصل إليها على نحو مباشر. لكننا لو قمنا بذلك بحذر، من خلال التعاون الكامل (والثقة) من جانب الطفل – على الرغم من وجود لحظات لا مناص منها من الغضب والقلق - فإنه سيكون أمرًا صعبًا لكن يحسن القيام به، مع وجود إحساس ما أيضًا مصاحب لذلك خاص بالإنجاز، إنه إحساس من الممكن أن يتم الشعور به على نحو مشترك حتى من جانب طفل صغير أيضًا. ولسوف تتباين درجة الفهم التي يكون أي طفل قادرًا عليها وفقًا للعمر، كذلك للموهبة الفكرية له. إن ما نحتاجه هنا وجود فهم كافٍ من أجل إحداث التكامل بين هذا الوعي المكتشف الجديد وتحركنا كذلك في اتجاه طرائق أكثر تكيفية في التفكير والإحساس والسلوك، عبر عدد من التغيرات الداخلية.

الفهم

لقد استغرق الأمر وقتًا طويلًا، بداية من تلك البارقة الأولى الخاصة بتلك الجوانب المتصارعة التي يصعب التعامل معها من الذات، حتى الوصول إلى تلك المرحلة التي كان الطفل يستطيع عندها التقبل، من غير قلق لا مبرر له لتلك الأسرار الخفية السابقة الخاصة به. لقد خضعت «كارلا» لعلاج أسبوعي لمدة سنة كاملة عقب رسمها الأول للوحش الكابوسي الخاص بها (انظر الشكل 5.1)، وقرب انتهاء عملنا معًا تحول التركيز الخاص بهواجسها ومشاعر قلقها في اتجاه قضايا التنشئة والهوية والانفصال (B 4.4)، التي زاد الاهتمام بها على نحو واضح عندما تم تقرير إنهاء عملية العلاج. وعندما حان وقت انتهاء العلاج كانت كارلا حزينة؛ فلم يكن من السهل بالنسبة لهذه الفتاة الصغيرة، التي هي الأكبر بين أربعة أطفال، وابنة أم غير ناضجة معوزة وأب غير موجود، أن تتوقف عن علاقتها الخاصة مع معالج ما. لقد تم منحها ستة أشهر، كما أعطيت الفرصة لها لتحديد الموعد النهائي بنفسها. على كل حال، قد نجحت في العمل عبر مشاعر السخط والأذى التي كانت تشعر بها. وخلال ذلك المسار الخاص بشعورها بالسخط والغضب مني لأني قد تخليت عنها وهجرتها (ركلتها إلى الخارج كما قالت) كانت تذكرنا دائمًا بوحوش أحلامها الغاضبة المبكرة، وبرسوماتها وتمثيلاتها أو أعمالها الدرامية.

أما بالنسبة لمشروع «كارلا» الأخير، فكان يتمثل في أنها قد قررت أن تصنع فيلمًا عنوانه «وحش أسرار الليل الغامضة» Monster of Night Mystery، واقترحتْ أن أعرضه على الأطفال الآخرين الذين يعانون من مخاوف تشبه مخاوفها. وقد استُخدمت كاميرا 8 ميلليمتر خارقة (سوبر) وحامل للكاميرا ثلاثي القوائم وضوء وتكنيكات تحريك Animation بسيطة (الشكل 4.2). وقد قطعت كارلا أيضًا بعض رؤوس الوحوش التي كانت تتحرك حول الحوائط (بطريقة سحرية)، ثم قامت في النهاية بإفزاع (إخافة) بنت صغيرة كانت تقف أمام حوض الغسيل. بعد ذلك جاءت تلك البنت وأختها لرؤيتي، وعدنا كي ننظر إلى تلك الرؤوس معًا، ثم جعلت تلك الوحوش تختفي من خلال إلقاء تعويذة اختفاء سحرية عليها (4.4 C). لقد كانت تلك طريقة إبداعية واضحة بالنسبة لكارلا كي تراجع أو تعيد النظر في تلك المشكلة الرئيسية التي جاءت بسببها للعلاج، وأن تذكر نفسها بما قد تعلمته. لقد كانت تلك أيضًا طريقة للتعامل مع حسدها

أو حنقها من مرضى المستقبل (اخوتها)، وأن تحول سخطها أو غضبها الشديد (عن طريق رد الفعل العكسي[1] (Reaction formation) إلى رغبة في تقديم الفهم (الفيلم) لنفسها وللآخرين.



(2-4) دوني وهو يصور رسما خلال المراحل المتتابعة من التجهيز لفيلم من أفلام التحريك

وعلى الرغم من أن كارلا لم تعد تعاني من الكوابيس، ولم تعد تلك الكوابيس تنتابها لأكثر من عام، إلا أنها احتاجت أيضًا بعض الوقت، كي

(1) رد الفعل العكسي Reaction Formation: مصطلح موجود في التحليل النفسي وهو أحد الميكانزمات الدفاعية كالإنكار والكبت والإسقاط والتسامي..إلخ، ويشير هذا المصطلح إلى ذهاب أحد الأفراد في سلوكه إلى ما هو النقيض لمشاعره الحقيقية، وتمثيلاً لا حصرًا، قد تقوم إحدى الأمهات التي لم تكن ترغب في إنجاب طفل جديد بإظهار عكس ما تبطن وتبالغ في التعبير عن شعورها الكبير بالبهجة والفرح لسبب قرب قدوم ذلك الطفل. باختصار: إنه السلوك الذي يظهر المرء من خلاله عكس ما يبطن وعلى نحو مبالغ فيه.

تحدث عملية تكامل بين وعيها البطيء بالرسم وعمليتي الفهم والتقبل لاندفاعاتها العدوانية الخاصة. إن هذه العملية الخاصة بالعمل من خلال الفن يتم إنجازها غالبًا عن طريق بعض المجابهات المتكررة مع الفكرة المخيفة، أو من خلال الرسم واللعب بموضوع يثقل النفس، وغالبًا ضمن قدر محدد من التعديل أيضًا. وعلى الرغم من أن هذه العملية قد تبدو أشبه بعملية «لصق» a stuck بالنسبة للمعالج، إلا أنها عملية ضرورية أيضًا بالنسبة للطفل، ذلك الذي قد يمر خلالها بشيء مماثل لعملية التسكين أو التلطيف التدريجي أو المنظم للمخاوف desensitization*، فهي عملية تصبح تدريجيًا، على نحو متزايد، مسببة للشعور بالراحة، وذلك في مواجهة تلك الأفكار والمشاعر السابقة غير المقبولة.

التقبل

جاء «لاري»، الذي كان يعاني من حالة فقدان كلي للإبصار، إلى العيادة بمعدل جلسات علاجية أسبوعية، عبر حوالي ست سنوات تقريبًا. لقد كان طفلًا معقدًا يعاني من مشكلات دائمة. وعبر فترة من الزمن، استغرقت عامًا تقريبًا، كان يلعب ويعيد لعب المشاهد الخاصة بالطبيب والمريض (B 4.5) وكذلك المرض والمريض، في موقع أو موضع أطلق عليه أولًا اسم «العيادة» ثم «مكتب الطبيب» ثم في النهاية «المستشفى».

كان «لاري» في الغالب يقوم بالدورين معًا، دور الطبيب والمريض... إلخ، وأحيانًا يشركني معه في هذه المشاهد على أنني أمه، وأحيانًا طبيبة أو طفلة. كذلك مثّل شخصيته عبر مراحل عمرية متتابعة زمنيًا، ومنذ أعمار مبكرة أيضًا، وأحيانًا كان يقول إن المريض هو شخص آخر. لقد ابتكر سلسلة من الأطباء، بعضهم كان طيبًا وعطوفًا، والآخرون كانوا متسمين بالفظاظة وتبلد المشاعر؛ بعضهم كان متساهلًا والبعض الآخر كان متشددًا متطلباً (C 4.5). وعلى الرغم من وجود تباين في هذا اللعب التمثيلي (الذي كان عادة ما يستثار ويسيّر بواسطة الماء والقطن والأدوات الصلصالية)، الذي كان هناك قدر كبير من التكرار له، إلا أن هذا لم يكن بالأمر المستغرب منه، لأن «لاري» الذي كان قد تم احتجازه في المستشفى أكثر من خمس عشرة مرة قبل أن يبلغ الخامسة من عمره، لا بد أنه كان يريد، بشدة، أن يسيطر على هذه الخبرات الصدمية من خلال إعادة اللعب والعرض لها (Erikson, 1950).

لم يكن بالأمر المستغرب كذلك أن ذلك الطفل لم يكن بحاجة فحسب إلى أن يسترجع أو يستعيد مرة أخرى تلك الأحداث، لكنه بحاجة كذلك إلى أن يسترجع ذلك السخط أو الغضب الشديد الذي كان ملازمًا لها، من خلال قيامه بالدور الإيجابي الفعال فيها، في حين أنه، في الواقع، قد كان سلبيًا وعديم الحيلة.

وقد كانت هناك أخت صغيرة لـ«لاري»، وكان يشعر بالغيرة منها، لكنها ماتت بسبب إصابتها بمرض التليف الكيسي[1] Cystic Fibrosis قبل وقت قصير من الاستئصال الأخير لعينيه عندما كان في الخامسة من عمره. ويبدو لي أن هذا التجسيد الدرامي المتكرر الذي كان يقوم به، الذي يدور حول الأطباء والعمليات الجراحية، لم يكن أمرًا متعلقًا فحسب بالصدمة نفسها، لكنه مرتبط أيضًا بمشاعر الذنب اللاشعورية المتعلقة بموت أخته، افتراضًا منه أنه عوقب على مشاعره السلبية تجاهها بفقدان عينيه. وقد كان عليه أن يتقبل هذين الجانبين، ذلك «الجانب السيئ» منه (غضبه) وفقدان بصره أيضًا.

المواجهة

بدأ «بيت»، الذي كان في الثانية عشرة من عمره، يرى نفسه أنه ربما يكون قادرًا على العمل على نحو مستقل عني، ثم عن أمه، وذلك بعد سنتين من العلاج الأسبوعي غير المنتظم. لكن هذا الأمر قد تطلب منه سنتين أخريين كي يحصد ويصقل مكاسبه الخاصة بالاستقلالية واعتبار الذات. وعلى نحو متردد فقط كان قادرًا على أن يجرب أن يكون مؤكدًا لذاته، أولًا في المدرسة ثم مع أقرانه ثم في البيت مع والديه. وخلال ذلك المسار الخاص بعلاجه كان «بيت» قد بدأ بالعمل أساسًا من خلال الفن، أولًا على نحو موسوس قهري إلزامي، ثم على نحو نكوصي وعدواني. وعبر شهور عدة تحول في البداية نحو اللعب الدرامي، الذي قتل خلاله أشكالًا مطاطية تشير إلى والديه، مستخدمًا في ذلك «قنابل» من الصلصال. ثم قضى أشهرًا قليلة بعد ذلك يحاول تشييد بعض المباني المحكمة مستخدمًا في ذلك قطع الأخشاب ومواد أخرى، متنافسًا على نحو نشط مع أطفال آخرين كان قد رأى التماثيل التي صنعوها في مكتبي.

(1) التليف الكيسي: مرض وراثي يسبب قيام بعض الغدد بإنتاج إفرازات غير طبيعية مما يسبب ضررًا في بعض الأنسجة والعضلات وخاصة الرئتين والجهاز الهضمي.

سأل «بيت»، في بدايات الربيع، عما إذا كان من الممكن أن نمشي معًا حتى نصل إلى متنزه قريب، وهناك قام بمحاولات جادة طيبة من أجل أن يصبح بارعًا في رسم إسكتشات (تخطيطات) لكل ما يراه، ثم حاول بعد ذلك أن يعيد صنع ما فعله من خلال مواد ووسائط أخرى في مكتبي. وهناك، للمرة الأولى، قمنا بمناقشات مباشرة حوله وحول حياته.

عندما حان وقت انفصاله عني، بعد أربع سنوات من العلاج، كان ذلك أمرًا مؤججًا للقلق لديه، وكما يكون الشأن الخاص بالتطور المتعلق بذات تتحول إلى ذات مستقلة عن أمها، وقد ظل مترددًا لعدة أشهر، ومن الواضح أنه كان متناقضًا وجدانيًا بشأن العودة إلى العلاج أو مغادرته. وفي خطوة عملاقة أعلن أنه قد قرر أن يأخذ «قسطًا من الراحة» خلال الصيف. وقد تبادلنا عددًا من الاتصالات الهاتفية القليلة خلال فترة ثلاثة أشهر منذ بداية انقطاعه، ثم عاد بعد ذلك كي يختتم عمله بطريقة أكثر إبداعية.

لقد قضى «بيت» الأشهر الأربعة التالية وهو يكتب كتابًا، وكان يُمليه عليَّ كل أسبوع (بعد أن وجد أن كتابته الطباعية لأفكاره كانت بطيئة جدًا). وفي الأسبوع التالي كان سيقرأ القسم الأخير الذي أتمه إليَّ قبل أن يواصل عمله. وعلى الرغم من أنه كان يعاني من اضطراب نقص الانتباه Attention-deficit disorder، إلا أن عمله المتواصل في قصته لم يهن أو يتزعزع. وكان عنوان قصته «ماذا سنفعل نحن؟»، وكانت تدور حول ولدين قد هربا من المنزل، وكانا يمثلان جانبين من جوانب شخصية بيت نفسه. فقد كان أحدهما شديد الحيطة والحذر وخائفًا مذعورًا، مثل بيت في مراحل حياته المبكرة (البيت القديم)، أما الآخر فقد كان شجاعًا لا يهاب جسورًا كما كان «بيت» يتوق إلى أن يكون، وكما كان يتحول في هذا الاتجاه أيضًا. وهكذا تبدو هذه القصة، التي استمرت عدة أسابيع، صعودًا وهبوطًا، أشبه بمراجعة رمزية لعملية العلاج الخاصة به هو نفسه، بما كانت تشتمل عليه من رحلة طويلة نحو بئر ماء، إذ قابل الولدان مخلوقات غريبة مختلطة الملامح، ربما تمثل التخيلات اللاشعورية الخاصة به.

أعلن «بيت»، في نهاية كتابه هذا والذي كان يحتوي على قصته؛ أنه قد أصبح مستعدًا لإنهاء العلاج، وقد كان قادرًا على أن يتابع ذلك. لقد زوّد نفسه بعدد من الموضوعات أو الأشياء الانتقالية، بأن التقط صورًا فوتوغرافية لأعماله وللمكتب ولي، وحملها معه وهو يشعر بالفخر بينما كان يغادر مكتبي. ولكونه كان مسئولًا عن تحديد الكيفية والوقت الذي

سينتهي عندهما العلاج فإن دوره، كما أعتقد، كان أمرًا شديد الحيوية في نجاح عملية علاجه.

وعلى الرغم من أن «بيت» كان متأخرًا ارتقائيًا نتيجة عطب عضوي كان يعاني منه، إلا أنه قد تحسن على نحو دال في واجباته المدرسية، كذلك في علاقاته مع زملائه، كما لم يعد يعاني من الكوابيس، ولم يعد يعاني كذلك من ذلك الاكتئاب الذي كان يقف وراء محاولاته الانتحارية، تلك التي أحضرته إليّ من أجل العلاج. ولقد أخذ علاج «بيت» وقتًا طويلًا، ربما بسبب مظاهر العجز التي ورثها عن أمه التي كانت تعاني من اضطرابات خطيرة. إنه بعد أن تحققت له القدرة على القيام بالمخاطرة ومواجهة الأشياء كان عليه أن يكافح من أجل فهم هذه الأشياء بدرجة كافية، تمكنه من أن يكون قادرًا على مواجهتها بكفاءة. وعلى الرغم من أن فهمه لم يكن عميقًا إلا أنه كان كافيًا، وقد كان ذلك واضحًا في قصته، تلك التي عكست شيئًا من الفهم لتلك العلاقات الموجودة بين المشاعر والأفكار والأفعال، كذلك بين التخيلات والواقع.

الانفصال

خلال مواجهته إنهاء عملية العلاج التي استمرت حوالي أربع سنوات، كان بيت خلال معظم ذلك الوقت الذي تم وصفه سابقًا، يعمل على، ويعمل من خلال، قضايا تتعلق بالانفصال. فعند النهاية الخاصة بأية عملية علاج – سواء تم تنظيم هذه النهاية بالتبادل والتفاوض بين الطرفين، أو تم فرضها من جانب أحد الأطراف، بعد ستة أسابيع، أو ستة أشهر، أو ست سنوات - سوف تكون هناك لدى الأطفال مشاعر مختلطة تتعلق بإنهاء علاقة كانت مهمة في حياتهم.

وكما هو الحال بالنسبة لعمليات الانفصال المبكرة، فإن خطوة الخروج من العلاج خطوة تمثل نموًا وتقدمًا، لكن قد تترتب عليها خسائر أيضًا. فبينما يكون هناك غالبًا تناقص في مدى الاعتماد على المعالج وتزايد في المنافسة المتعلقة باهتمامات أخرى («لماذا ينبغي عليّ أن آتي هنا في هذا اليوم الجميل؟ إنني أود بدلاً من ذلك أن أذهب للعب الكرة!»)؛ يظل هناك، عادةً، بعض الغضب باقيًا تجاه ذلك الراشد، الذي كان، في

الواقع، مسئولاً عن إنهاء هذه العملية، أيًا ما كانت تلك المحاولات التي بذلت من أجل إشراك الطفل في عملية تحديد موعد إنهاء العلاج. فحتى ذلك الطفل الذي لم يعد بعد مكتئبًا يظل غالبًا يشعر بالانزعاج والضيق بسبب عملية الإنهاء هذه. فبعد سبعة أشهر من العلاج بالفن، بمعدل أسبوعي، تحدثت «لوري» عن هذا الأمر مباشرةً ورمزيًا أيضًا في أثناء جلستها الأخيرة.

وداعًا يا لوري

كانت لوري في الخامسة من عمرها في ذلك الوقت، وقد ذكرتني أن ذلك هو يومها الأخير معي، وأعلنت في بداية جلستها تلك أنها تنوي أن تستخدم بعضًا من كل تلك الأشياء الموجودة في الغرفة. ثم إنها سكبت، مصادفة، بعض الألوان، ثم لعبت دور الأم المتسلطة، بينما كنا نغلق معًا ذلك المكان، وقد كانت تقول: «افعلي ما أقوله لك! لا تقومي بالخطو فوق ذلك المكان عندما يكون مبتلًا!» ثم إنها توقفت على نحو مفاجئ، فيما يشبه («الانقطاع عن اللعب») (Erikson, 1950)، وقد حدث ذلك بسبب ذلك القلق الذي كانت تشعر به بسبب غضبها. وقد قالت لوري بعد ذلك إنها لم تكن ترغب في التظاهر أو القيام بلعب إيهامي في ذلك اليوم، كما أنها تساءلت عما إذا كنتُ قد أخفيت كسارة الثلج (معول الثلج) التي استخدمناها لفتح الثقوب المسدودة في زجاجة توضع فيها بعض الألوان ويتم هزها كي تنزل هذه الألوان من بعض فتحاتها (A 4.6)، وعندما وجدتها في مكانها المعتاد قامت بحركات إيمائية أوحت من خلالها بأنها تطعنني بها، قائلة إنها لم تكن تنوي فعلًا أن تقتلني، لكنها كانت تتظاهر بذلك فحسب. (B 4.6)

لقد وضعت «لوري» بعد ذلك «الماكياج» على وجهها بأقلام التلوين الصابونية (السائلة) (C 4.6)، ثم نظرت إلى مرآة للمراقبة[1] Observation Mirror، ثم سألتني بطريقة متعجرفة ألا أنظر إليها. «إذا نظرتِ إليَّ سأخرج من الباب!»، وعندما أوحيت إليها أنه ربما كانت تريد أن تخرج من الباب بإرادتها، بدلًا من أن أقول لها إن ذلك الوقت المناسب كي تغادر في هذا اليوم الأخير، أومأت برأسها وقالت: «أنا أعرف أن هذا هو اليوم الأخير،

(1) مرآة للمراقبة غير المباشرة للأطفال أو غيرهم، وقد توضع خلف ساتر ...إلخ.

وأنا سوف أصرخ وأقول إنني سوف أفتقدك وأفتقد الدكتورة (م) (M)» التي كانت تراها بشكل أسبوعي. (D 4.6)

قالت لوري بينما كانت مستمرة في تخيلاتها المتعلقة بالمغادرة وارتباط ذلك الأمر بي وتأثيره عليّ: «إنني سوف أغادر هذا المكان، وسوف أقود سيارتي بنفسي، وأترك والدتي (ماما)، لكني أيضًا قد أتوه. ثم سأتوجه مشيًا نحو المكان الذي أنت فيه وأصرخ: لقد تهت!». ثم تساءلت عما إذا كنت قد اشتريت لها ملابس لعب من أجل عيد ميلادها، وكذلك ما إذا كان بالإمكان أن نتبادل أرقام هواتفنا.

ثم رسمت «لوري» بعد ذلك لوحة ضخمة غير متقنة، ثم قالت رسالة وداع سجلتها في جهاز التسجيل وهي: «إلى اللقاء. إنني لن أراك مرة أخرى بعد ذلك. لكنني سأبكي أيضًا إن لم أستطع أن أراك مرة أخرى بعد ذلك». وقد أخبرتُها أنني سأفتقد رؤيتها أيضًا، بينما استمرت هي قائلة: «حسنًا، انظري، إذا لم أرك مرة أخرى بعد ذلك فإنني قد أبكي. إنني أريد أن أستمع مرة أخرى لما قلته من كلام». وبعد سماعها كلامها المسجل في جهاز التسجيل كانت هناك ابتسامة خافتة تضيء وجهها الحزين بين الفينة والأخرى، ثم إنها قالت ينبغي أن نقبل بعضنا قبلة الوداع، وقد كان ذلك ما قمنا به بالفعل. لقد كانت قادرة هكذا في جلستها الأخيرة على التعبير عن مشاعرها الحقيقية، من الغضب والحزن والمحبة أيضًا.

عملية إنهاء العلاج الخاصة بـ«تشيب»

عندما حان الوقت ليقول «تشيب» وداعًا، وكان عمره ضعف عمر «لوري»، وكان قد جاء إلى العيادة تقريبًا ثلاثة أمثال العدد الخاص بتلك الجلسات الكثيرة المعتادة، قد بدا لنا أن ذلك التنظيم الخاص بتبديل بعض أسابيع العلاج، وبخاصة خلال الشهرين الأخيرين، ربما قد يساعد في عملية إنهاء العلاج، إذ إنه كان يسعى جاهدًا من أجل السيطرة على حالة ما من التناقض الوجداني التي امتزجت لديه فيها مشاعر الغضب والحزن والفخر. وقام «تشيب» خلال الجلسة الأخيرة بالمراجعة لعملية العلاج الخاصة به تصويريًا من خلال رسمهِ لوحةً عنوانها «الخط الزمني»، ووضع الرقم (6) يسار اللوحة، وقد كان ذلك عمره عندما بدأت اضطراباته، وهو ذلك الوقت الذي تزوجت فيه أمه، التي كان يعُدها «حبيبته»، مرة أخرى.

رسم «تشيب»، إلى جوار ذلك الرقم في اللوحة، صورة لوالديه وهو بينهما عندما كان طفلًا صغيرًا جدًا، وكتب كلمة «متزوجان» فوقها. وفي الناحية اليمنى رسم قاضيًا في قاعة محكمة، يقول إنه كان عليه أن يغير اسمه عندما تبنّاه زوج أمه. وبينما كان يصف ذلك المشهد، أصدر «تشيب» هفوة لسان أوديبية مكشوفة عندما قال: «لقد كنا متزوجين – أقصد أمي وأبي - ثم ذهبتُ للمحكمة من أجل ما يتعلق بتغيير اسمي».

أما الصورة التالية في تلك اللوحة فقد كانت بعنوان «دكتور سين اللئيم يستخدم سكينه وشوكته لإجراء عملية لي». وقد كان تشيب قد خضع لعملية من قبل تتعلق بخصية معلقة لديه - وأجريت في ذلك الوقت الذي كان قد شعر خلاله أنه فقد أمه لصالح غريم نافسه في حبها - وقد كثف شعوره الكبير بالخوف من العقاب بسبب تلك الرغبات العدوانية التي كان يشعر بها.

كانت الصورة الأخيرة التي رسمها تشيب في لوحة «خط الزمن» تعبر عن بناية ما قال عنها: «ثم إنني قد ذهبت بعد ذلك إلى المدرسة، وإلى الصف الأول ثم الثاني، ثم الثالث، ثم الرابع. وأنا سأذهب الآن إلى الصف الخامس. هذه صورة مدرستي بمدخنتها. إنها بيضاء». وعند هذه النقطة من السرد الذي كان يقوم به أضاف تشيب أحد الأبواب إلى مبنى المدرسة، وعنْون هذه الصورة باسم «الحلم المستحيل». لقد كان العلاج بالنسبة إليه مكانًا يمكنه أن يواجه من خلاله الكثير من أحلامه المخيفة، منها تلك الأحلام الخاصة بـ«جودزيلا»[1] (Godzilla) الذي يهاجمه (شكل 5.4). كما كان العلاج كذلك موضعًا لاستكشاف تلك الرغبات المستحيلة والتخلي عنها أيضًا، مثل رغبته في أن أكون، أو تكون أمه، في موضع «الحبيبة» بالنسبة إليه.

ثم واصل تشيب مراجعة عملية العلاج، على نحو أكثر صراحة، قائلًا: «في البداية كنت أشعر، حقيقة، بالقلق فيما يتعلق بأبي وأمي؛ وأحيانًا كان يجتاحني غضب شديد تجاه أمي، كما هو حالي اليوم، لكنني أشعر أيضًا أنني أستطيع أن أحبها؛ لقد كنت قلقًا من أنهما لن يهتما بي، لكنني أعرف الآن أنهما قد اهتما بي فعلًا». وقد قالت أمه التي كانت تلتقي بأحد الأخصائيين النفسيين من أجل المشورة، في أثناء الفترة التي كنت أرى تشيب خلالها، إنها قد شعرت أن العلاج مكّن كل فرد من أفراد العائلة

(1) وفقًا للفيلم الشهير عن ذلك الكائن الضخم ...إلخ.

من أن يحب نفسه ويحب الآخرين أكثر.

إن المرء في الواقع قد يمكنه أن يفكر في هذه العملية الكلية الخاصة بالعلاج عن طريق الفن من منظور أنها تشتمل كذلك على حالة من الانفصال، انفصال الحقيقة عن الوهم، والواقع عن الخيال. كذلك، بالمعنى الأعمق، انفصال طفل ما عن تلك الصراعات التي سببت له التعاسة. وذلك لأنه، عبر مسار مثل هذا العمل، ينشأ تعلق قوي بالمعالج، فيه يمكن للطفل أن يثق في معالجه ويفتح قلبه له. كذلك فإنه من خلال هذه العملية، رمزيًا، يمكن لبعض المشكلات المتصارعة المتضاربة أن تظهر واضحة - وأن تُحل أيضًا- من خلال ما يسمى بالطرح Transference (انظر الفصل العشرين من هذا الكتاب).

يتم أيضًا، بالطريقة نفسها، إسقاط المادة اللاشعورية على وسيط غير متشكل، أو غير ذي شكل محدد، هكذا قد يمكن إسقاط التوقعات السابقة والقضايا الشخصية غير المحلولة على معالج محايد. ومن خلال التقبل ومحاولة الفهم لردود أفعال عملية الانتقال أو الطرح Transference المختلفة هذه – على نحو يماثل أيضًا محاولة المرء أن يفهم أية تمثيلات رمزية - يمكن للمعالج أن يتوصل إلى فهم ما للعالم الداخلي للطفل. إن الانفصال عن المعالج/الوالد في أثناء عملية الطرح، الذي يشعر الطفل نحوه باستجابات انفعالية قوية، أمر يحدث جنبًا إلى جنب مع عملية الانفصال عن المعالج–الشخص الحقيقي، ذلك الذي قد تقبل الطفل وساعده، أو ساعدها، في إنشاء ذاتٍ، أو تكوينها، تكون أكثر شعورًا بالرضا. وقد حدث ذلك كله من خلال الفن.

الفصل الخامس: بعض طرائق تيسير التعبير

هناك كثير من الموارد التي يمكنها أن تُعين الطفل وتساعده في سياق العلاج بالفن، وبعض هذه الموارد بيئي الطابع، وبعضها الآخر شخصي. وتشتمل الموارد البيئية على معالجة الحيز المكاني والزمن والأثاث والإضاءة والموارد، كذلك تقديم الموضوعات الرئيسية أو الصيغ المحتملة للعمل. وقد يختار المعالج أيضًا أن يكون قائمًا بالملاحظة في هدوء، أو طارحًا الأسئلة بشكل نشط، أو مشاركًا متوازنًا، أو مبدعًا مشاركًا في عمل المواد.

وقد يتم أيضًا تعزيز احتمالات التعبير من خلال الوسائط الأخرى، عن طريق إتاحة المواد؛ مثل: توفير حاسوب وجهاز تسجيل وآلات موسيقية ودُمى ولعب متحركة مصغرة ومدعمات أو تجهيزات مسرحية. إن المرء يمكنه هنا أن ييسر التجسيد الدرامي للموقف من خلال إجرائه مقابلاتٍ بطريقة رسمية نوعًا ما، وباستخدامه مكبّر صوت حقيقيًا أو آخر وهميًا زائفًا، كذلك من خلال مشاركته في دراما أو تمثيلية ما عن طريق قيامه بدور محدد فيها.

تنشأ هذه التباينات في التكنيك، في معظم الأحيان، نتيجة لوجود شعور ما بأن الطفل عالق في موقف ما وعاجز عن التقدم بسهولة من غير بعض المساعدة، هذا على الرغم من أن هذه التباينات قد تنشأ أيضًا نتيجة وجود شعور ما بأنها سوف تعزز بشكل زائد، ذلك التدفق المريح الموجود فعلًا في المادة الإبداعية. إن جانبًا كبيرًا من وعيي الخاص بهذه الاحتمالات قد كان أمرًا قد أُعطِيَ لي من خلال الأطفال أنفسهم – وهي عملية متواصلة ومستمرة – على الرغم من أنه من المستحيل بالنسبة لي الآن أن أختار أو أن أحدد ما ينبغي أن تكون عليه بعض الجلسات النموذجية؛ لأن كل طفل وكل لحظة يكُونان، بالمعنى الواقعي تمامًا، فريدَين من حيث طبيعتهما، وقد يكون من المفيد هنا أن ألقي نظرة على باقة مختارة من مراحل مختلفة في عملية العلاج، في ضوء العمل كذلك مع أطفال عند مستويات مختلفة، وقد كانوا يعانون أيضًا من مجموعة متنوعة من المشكلات.

نموذج أولي (شخبطة)

يستخدم المعالجون بالفن ذلك النوع من الرسم، الذي يكون شخبطة فحسب؛ يستخدمونه في أغلب الأحيان بوصفه طريقة لمساعدة المرضى في التغلب على تلك القيود أو عوامل الكف التي تكون مسيطرة عليهم بالنسبة للنشاط الخاص بالرسم، أو إن هذه الطريقة تكون مفيدة، على نحو خاص،

بالنسبة للأطفال الذين يكونون عالقين عند «مخطط» عقلي محدد، أو تكون قد أُغلقت أمامهم السبل الخاصة بإمكانية التفكير بالصور بطريقة أكثر شمولًا.

تمكّن هذه الطريقة هؤلاء المرضى أيضًا من أن يكتشفوا تلك الصور وأن يرسموها؛ إنها تلك الصور التي ربما لم يكن بوسعهم تكوينها من خلال الشطب أو الخربشة على الورق فحسب، كما أنها تساعدهم غالبًا على ظهور بعض الصور العقلية التي ربما كانت تنتظر من قبل، فقط، أن تنمو لها أجنحة تمكّنها من الطيران[1].

لقد أخفت كارلا، التي تم تحويلها للعلاج بواسطة أمها، بسبب أحلامها المخيفة وحالات العصيان والتمرد المسيطرة على سلوكها، كلّ ما يتعلق بقلقها وراء لوحات تجريدية ملونة خلال الأسابيع الأولى من العلاج. وقد كان الكثير من هذه اللوحات مرسومًا في شكل خطوط متوازية، وصفتها على الفور بأنها تمثل «قضبان» أو أعمدة حاجزة، خلفها تلك الوحوش المخيفة الموجودة في أحلامها، كامنة في حالة انتظار. وعندما سُئلت بعد أسابيع عدة من الحديث حول تلك الأمور، عما إذا كانت تستطيع أن ترسم تلك الكوابيس، قالت إن ذلك ربما سيكون أمرًا محفوفًا بالمخاطر الشديدة. واقترحتُ عليها، في نوع من التدخل المباشر الذي أقوم به نادرًا، أنها خلال الأسبوع القادم، ربما تحب أن تجرب هذه اللعبة «رسم الشخبطة»؛ وذلك على أمل أن تظهر بعض تلك الصور لديها. لا بد أن كارلا قد كانت مستعدة لأن تكتشف وتمثل «الوحش الكابوسي» الخاص بها، لأن ذلك هو ما كوّنته بالفعل من خلال الشخبطة التي قامت بها بعد ذلك. وقد كانت تحكي لي تلك القصة الخاصة بهذا الأمر بينما ترسم (الشكل 5.1). وقد اصطاد ذلك الوحش أولًا فتاة صغيرة، ثم فتاة أخرى، ثم كارلا نفسها أيضًا. ثم بعد أن تم عرض هؤلاء الفتيات الصغيرات كلهن- وهن في حالة ضعف بين مخالب ذلك الوحش وقبضته - فإنها رسمتْ واحدة منهن وهي تصرخ مستغيثة قائلة: «ساعدونا!»، ثم التقطت كارلا قلمًا مؤشرًا لونه أحمر داكن وضربته بقوة

---

(1) في الوقت نفسه تقريبًا، توصل محلل نفسي بريطاني مشهور هو دونالد وينيكوت (1964-1976) ومعلمة فنون أمريكية ملهمة هي فلورانس كين (1951)، على نحو مستقل، أي كل على حدة، إلى تلك الفكرة العامة المتعلقة باستخدام الشخبطة بصفتها نموذجًا بصريًا تبدأ به الأنشطة التشخيصية؛ أي بتطوير صورة واستخلاصها من خلال تلك الشخبطة التي يقوم بها الشخص نفسه. وبالنسبة لـ «وينيكوت» فقد زوده هذا بطريقة سريعة وغير مثيرة للتهديد، حيث يمكن من خلالها معرفة طبيعة أي طفل تقابله، لأن اهتمام وينيكوت كان التواصل وليس التلوين، هكذا كان وجود قلم رصاص وقطعة صغيرة من الورق فحسب مناسبًا لما سماه «لعبة الخربشة». أما كين، من ناحية أخرى، فأرادت أن تستثير المشاعر الخاصة بالحرية والتلقائية في التعبير الفني لدى الأطفال، وكان تكنيك «الشخبطة» لديها يشتمل على تدريبات أولية على التنفس، وتمرينات حركية. وقد كان ذلك التكنيك يتم على ورقة رسم كبيرة بألوان باستيل، وهذا التكنيك كانت قد قدمته أختها الرائدة في العلاج بالفن مارجريت ناومبرج، (-1947 1966) وقد أصبح هذا التكنيك شهيرًا في المجال.

ثم مشطته بقوة على الورق، ثم قالت عن تلك البقع أو اللطخات الناتجة إنها «جنود» وإنها قد كانت تأمل أن يكونوا قادرين على إنقاذ الأطفال. وقد كانت كارلا، خلال أغلب دراما الرسم هذه، غير متأكدة فيما يتعلق بالنتيجة التي ستصل إليها، لكن عندما وصلت إلى المرحلة الأخيرة من هذا النشاط أعلنت، وهي تشعر بالارتياح، أن الجنود سوف يفوزون، وأن الوحش سوف يُقتل.



(5-1) الوحش الذي ظهر في كابوس من كوابيس كارلا وهي في الثامنة من عمرها بقلم من أقلام تحديد الخطوط

فكرة رئيسية - موضوع رئيسي A Theme

على الرغم من أن معظم الموضوعات الرئيسية موضوعاتٌ تظهر، عادة، على نحو تلقائي في أثناء العلاج بالفن، إلا أنه قد تكون هناك بعض الأوقات يكون من المفيد خلالها أن نوحي للطفل بموضوع محدد. لقد كانت إلينور فتاة مراهقة تعاني من الاكتئاب، وقد عولجت من خلال نوع من التقييم الفني غير المقنن[1] عن طريق استخدامها أولاً أقلام الرصاص الملونة كي ترسم زهرتين فوق قطعة ورق من أوراق مانيلا[2] manila paper أبعادها 18×12 بوصة، وقد اتسم عملها بالتأني والدقة الملاحظَين؛ فكانت ترسم الخطوط الخارجية أولًا، ثم تملؤها بالتفاصيل، وقد كانت تنظر نحوي غالبًا، كأنها كانت تريد أن تتأكد أن ما تقوم به كان أمرًا مقبولًا. وقد أشارت أيضًا إلى أن تلك الزهور التي رسمتها قد تكون زهورها الخاصة، كما أنها قد وضعت للوحةِ عنوانَ «وردة» Rose، ثم أشارت إلى تلك الكلمات التي كتبتها بعد أن أنهت الرسم؛ وهي: «ليس لديَّ فكرة أخرى»، في استجابة لشعورها بالضيق لأنه كان ينبغي عليها أن تقوم باختيار آخر، قلتُ لها متسائلة عما إذا كانت تستطيع أن ترسم «إحساسًا ما»، واقترحت عليها ذلك الموضوع، ربما لأنني أحسستُ أنها قد كانت تشعر بمشاعر كثيرة بداخلها، لكنها لا تُظهر شيئًا من تلك المشاعر في الفن أو في تداعياتها اللفظية.

انطلاقًا من أن إلينور كانت لا تزال متوترة على ما يبدو، وغير قادرة على الانتقال في عملها بشكل تلقائي، فإنني قد قلتُ لها إنها ربما تود أن تجد لونًا مناسبًا بين الأوراق الملونة؛ لونًا ربما يناسب الإحساس الموجود في عقلها.

---

(1) يقصد بالتقنين: التوحيد، فالاستبعاد أو المقابلة المُقنّنة هي المقابلة الموحدة التي يطبقها الباحث أو المعالج بعناصرها نفسها وبطريقة واحدة بالنسبة لجميع الأفراد الذين يقابلهم. وتكون المقابلة غير المُقنّنة هي المقابلة غير المُوحّدة، التي قد تختلف خطواتها أو زمانها ومكانها بالنسبة لكل طفل أو بالنسبة لمجموعة من الأطفال بالمقارنة مع مجموعة أخرى.

(2) ورق مانيلا Manila Paper: هو أحد أنواع الورق منخفض الثمن، عادة ما يتم تصنيعه من ألياف الخشب غير المُبيّض، وهو ورق قوي مثل أوراق الكرافت، لكنه يتمتع بصفات طباعة أفضل. وعادة ما تكون ألياف الورق مرئية بالعين.



(2-5) »بنت شديدة الغضب« رسمتها إلينور وهي في الخامسة عشرة من عمرها بقلم من أقلام تحديد الخطوط

هنا ابتسمت إلينور ابتسامة عريضة واختارت قطعة ورق أبعادها 12×18 بوصة، لونها أحمر، وقد سألتني كتابةً أيضًا عن مقدار الوقت المتاح لنا معًا أكثر من ذلك، ثم إنها قد عبَّرت عن قلقها وشعورها بالهم أيضًا على نحو أكثر مباشرة؛ بأن كتبت: »أعتقد أن هذه الأشياء صعبة«. على كل حال، فعلى الرغم من شعور إلينور بالقلق إلا أنها قد تقدمت، وانتقلت بعد ذلك نحو رسم صورة فتاة صغيرة بفم غاضب وعينين غاضبتين أيضًا، ثم أضافت لها أذنين في النهاية (الشكل رقم 5.2). ومن ناحية أخرى فإنها قد كتبت بالنسبة لهذه الصورة إنها عن: »فتاة كانت شديدة الغضب«. وعندما سألتها: لماذا كانت تلك الفتاة الصغيرة شديدة الغضب؟ كتبت تقول: »لأنها تشاجرت مع صديقتها«، وعندما سألتها: وما الذي كان يدور حوله ذلك الشجار؟ أجابت: »لأنها سرقت محفظة صديقتك، وقد كانت صديقتك شديدة الغضب منها«.

وعندما سألتُها أيضًا عن الأشياء التي تجعلها غاضبة جدًا كتبت تقول: »المدرسة« و»الحنث في القسم« (أو من يحلف كذبًا)، وعندما سألتها عما إذا كان هناك أي شخص قد جعلها غاضبة جدًا كتبت اسم شخصية محددة، كانت موجودة »في إدارة المدرسة«، لكني عندما سألتها عما إذا كانت تلك المرأة لئيمة سيئة الطباع، فإنها قالت – بسرعة - إنها كانت »سيدة لطيفة وصريحة بالنسبة للناس«. وقد بدت غير مستريحة بسبب تحديدها تلك المرأة على أنها الهدف الذي يتوجه إليه غضبها، لكنها سرعان ما أشارت - ردًا على استفساري – إلى أنها ستحب أن تأتي مرة أخرى من أجل ممارسة الفن.

وسيط A Medium

على الرغم من أن الأفضل، عادة، أن نسمح للأطفال بالاختيار الحر من بين المواد المتاحة، إلا أن بعض الأوقات يكون تقديم اقتراح لهم في هذا الشأن أمرًا مفيدًا أيضًا، ويكون الأمر أحيانًا مسألة تقنية فحسب، يمكن من خلالها أن نجعل الطفل يعرف وجود فرشاة رسم رفيعة متاحة، وأن استخدامها سيكون أفضل في رسم تلك الصورة التي بدأوا تخطيطها على الورق، أو أن مادة البلاستيسين اللدنة Plasticine قد تكون أكثر ملاءمة من الصلصال الذي يُخلط بالماء بالنسبة لتكوين أي تمثال أو منحوتة يفكرون فيها. وتتطلب هذه المساعدة التقنية درايةً ومعرفةً بالوسائط الفنية، كذلك معرفة الخصائص المميزة لكل منها، كما أن هذه المساعدة تعد أداة حاسمة في العقيدة العلاجية الخاصة بالمعالج بالفن.

إن المرء، بطريقة أخرى، قد يقترح استخدام وسيط أو عملية محددة لأسباب أكثر سيكودينامية، لأن اعتقادي الراسخ هنا أنك عندما »تصف أمرًا كما يصف الطبيب الدواء« فإنك ترتكب خطأً؛ أي أنك عندما تطلب من طفل صغير شديد التحفظ والانطواء الحركي والنفسي أن يستخدم »ألوان الإصبع«، من أجل أن يكون ذلك مساعدًا له – ولها – في تحقيق حالة من الاسترخاء أو التخفيف من توتراته؛ فإنك بذلك لا تعزز فحسب نشوء علاقة تسلطية معه، لكنك من المحتمل أيضًا أن تسبب حالة من القلق الزائد لديه. ومن ثم فإن هناك أوقاتًا، على كل حال، وبخاصة بعد أن يكون قد تم تكوين التحالف أو الاتفاق المستقر، بدرجة كبيرة بين المعالج والمريض، قد يمكن للمرء عندها أن يقدم بعض الاقتراحات الخاصة هنا، على أن تكون اقتراحات واضحة بقدر الإمكان فيما يتعلق بمبرراتها.

صنَع «جيري» ذات يوم، وهو ولد كان يعاني من ضعف الإبصار، كذلك من البداغة (أو سلس البراز encopresis)، رأسًا بشريًا من الصلصال مستخدمًا في ذلك مادة البلاستيسين، وإذ إنه اختار أن يستخدم الطمي ذا اللون الواحد، فإن ذلك القصور الذي كان يعاني منه، في حاسة الإبصار، قد جعل من عملية رؤية موقع وضْع ملامح الوجه، بالنسبة لذلك الرأس، أمرًا شديد الصعوبة. وقد كان منزعجًا متضايقًا تمامًا بسبب ذلك المنتج النهائي الخاص، وكان يقول: «إن ذلك الرأس يبدو مشوَّشًا مختلطًا تمامًا» (الشكل 5.3). لذلك اقترحتُ عليه أنه ربما يكون من الأسهل بالنسبة له لو أنه صنع ملامح الوجه من صلصال ذي ألوان مختلفة عن ذلك اللون الخاص الذي اختاره لهذا الوجه. وهنا واصل «جيري» عمله وتقدم نحو صنع رأس كبير لرجل، له شارب ولحية يشبهان شارب أبيه ولحيته، ثم إنه قال، في النهاية، إن ذلك الرأس رأش أبيه (الشكل رقم 5.3B). وقد كان راضيًا تمامًا عن منتجه مقارنة بما كان عليه الأمر في البداية.

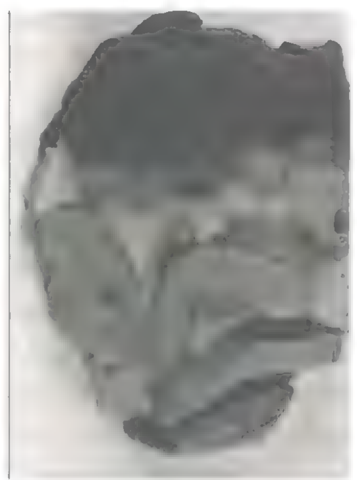
لقد واصل جيري عمله أيضًا بعد ذلك؛ فاستخدم الفروق بين الرأسين بطريقة إبداعية، لقد قام بتمثيل قصة، وأطلق خلالها على الرأس الأول اسم: «الرجل المنكمش ذو الوجه الصغير المنكمش»، وعلى الرأس الثاني اسم: «الرجل الكبير ذو الوجه الكبير». وبالإضافة إلى حالة كف البصر النسبية التي كان يعاني منها، كان جيري يعاني نقصًا في أحد هورمونات النمو، إذ كان يبدو كأنه – هو نفسه - منكمش مسحوق فعلًا.

ينتهي الأمر في تلك القصة بأن يقتل الرجل الصغير ذلك الرجل الكبير، الذي كان يوجه النقد إليه كثيرًا. لقد وجد جيري أخيرًا طريقة ما لإخراج ما في داخله، والتعبير، باستخدام هذين الرأسين، عن تمنيات الموت الغاضبة التي كان يشعر بها تجاه والده؛ ذلك الذي عدّه مسئولًا عن هجر أمه العائلةَ أو تركها، بعد حدوث شجارات عنيفة بينهما، ومن المحتمل أيضًا أن يكون ذلك العبث أو التخريب السفلي الذي أظهره قد كان تعبيرًا لا شعوريًا عن عداوته، التي كانت توَجَّه، إلى حد ما، نحو ذلك الوالد الذي كان يتكفل برعايته، والذي نظّف - بالفعل وحرفيًا - هذه الفوضى أو التشوش عند نهاية تلك الجلسة. قال جيري إن قصة «الرجل الصغير» كانت معبرة عن رغبات كان من الصعب أن يحكيها لي على نحو مباشر. وبعد تشجيع كبير من جانبي همس لي قائلًا: «أعمى»، ثم قال بعد ذلك إنه كانت هناك كلمة أخرى وجد أنه من الصعب بالنسبة له أن يقولها،

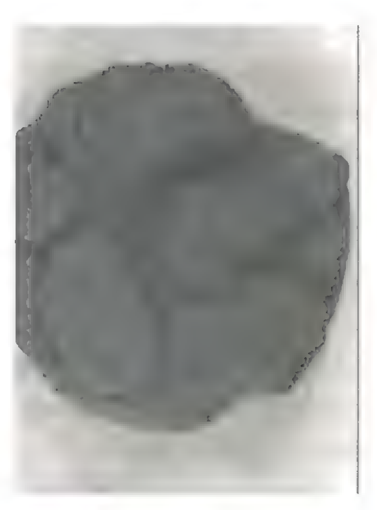
التي تبيَّن بعد ذلك أنها كلمة «معوق». وقد تساءلتُ متعجبة عما إذا كان ذلك الولد الصغير الموجود في القصة قد كان يأمل في التخلص من هؤلاء، فهز رأسه بقوة موافقًا.

سألته بعد ذلك عما إذا كانت لديه أية فكرة حول ذلك السبب الذي يجعل ذلك الولد الصغير يعاني من هذه المشكلة، فهمس قائلًا: «لأنه سيئ»، وهنا سألته عما إذا كان ذلك الشخص سيئًا، لأنه أراد أن يقتل الشخص الكبير، فهز رأسه موافقًا أيضًا. وقد أوحى ذلك لي بأن ذلك الشخص الصغير «المنكمش» كان في تلك الحالة الجسمية السيئة لأنه كان شديد الغضب، وأن كف البصر هذا كان عقابًا له على سوء سلوكه (انظر الفصلين: الخامس عشر والسادس عشر من هذا الكتاب).

في هذا المثال، فإن ذلك الاستخدام الذي تم اقتراحه لوسيط محدد، قد يسّر عملية صنع منحوتة أكثر تنظيمًا، ثم إنها قد أصبحت أيضًا أكثر تماسكًا عبر الزمن، ثم إن ذلك الأمر قد مكَّن هذا الطفل أيضًا، من خلال لعب أو تمثيل مسرحي لاحقًا، من أن يفصح ويعبر عن تخيلات لا شعورية محددة، قد كانت كامنة وراء صراعاته وأعراضه.



(B 3-5) رأس من الصلصال منفذة بألوان متعددة أنتجها جيري وهو في الحادية عشرة من عمره



(A 3-5) رأس من الصلصال منفذة كلها بلون واحد أنتجها جيري وهو في الحادية عشرة من عمره

حلم

قد يكون من المفيد أحيانًا أن نقترح على الطفل، أو نوحي له، أن ذلك الشيء الذي يدور النقاش حوله بيننا وبينه يمكن تمثيله، خاصة إذا كان قد حدث بالفعل، إن كان ذلك الموضوع يحتوي، في جوهره، على فائدة علاجية مرجوة كبيرة محتملة، وكما قد يكون الأمر بالنسبة لحلم من الأحلام. إن ذلك الأمر عكس أو نقيض ذلك الموقف المألوف في العلاج بالفن، الخاص بسؤال الفرد أن يحكي أو يقول ما يتراءى له حول المنتج الذي كوّنه؛ لأن الأمر، هنا، إنما يكون متعلقًا بسؤال الشخص أن يبتكر أمرًا يتعلق بما كنا نتحدث عنه، ليس فحسب أن يقوم بالحديث إلينا عما قد يكون قد ابتكره سابقًا بالفعل.

في منتصف إحدى تلك السنوات، والتي كان العلاج يتم خلالها عبر جلسات أسبوعية، ذكّرَ الطفل «تشيب»، الذي كان في الثامنة من عمره، في بداية الساعة التي ستستغرقها الجلسة، أنه كان يعاني أحلامًا مخيفة. وقد سألته عما إذا كان قد يمكنه أن يرسم واحدًا من تلك الأحلام؛ فوافق على ذلك معتقدًا أنه قد يخبرني عن نفسه أفضل بهذه الطريقة مقارنة بقيامه بذلك بواسطة الكلمات.

هكذا تقدم «تشيب»، وبدأ يستخدم أقلام المؤشرات على قطعة ورق كبيرة (حجمها 24×18 بوصة)، من أجل تكوين رسمةٍ مليئة بالتفاصيل حول ما قد سماه «كابوس» (الشكل 5.4). ثم قال: «يُعرَف هذا الوحش باسم جودزيللا، إنه وحش موجود على شاشة التليفزيون»، ثم سألني أيضًا بعد ذلك عما إذا كان عليّ أن أسجل ملاحظاتي، وهو الأمر الذي كان قد اعتاد عليه في ذلك الوقت، كما كان يشعر بالقلق من أنني «قد أعرضها على أشخاص، مثل دكتورة (ه). (معالِجة والدَيه)».

ومع التأكيد والطمأنينة له بأن تلك الملاحظات لن تُعرَض على أي شخص آخر، سواء على الطبيب أو الوالدين أو المعلمين، فإنه قد عاد من أجل أن يسرد عليّ القصة التالية:

«إن جودزيللا، من خلال ذراعها الممتدة وإصبعها الذي يشير فيما يشبه إلى الاتهام، تقول: »أقتل!»، بينما تحاول طائرة ودبابة مهاجمتها». ثم إنه وصف بعد ذلك كيف يمكن لطلقات الرصاص »أن ترتد وتصيب الدبابة ثم

ترتد وتصيب الطائرة، إنني سأصنع طائرة أخرى وسوف تنفجر.. إنني أصنع الآن طائرة صغيرة، تشبه الطائرة F11، وهي تلك الطائرة الصفراء الموجودة ناحية اليمين»، وبينما كان يرسم فإنه يمثل ويقوم بأداء درامي، ويُحدث أصوات ضوضاء صاخبة مثل أصوات: «بانج – بانج»، مع سقوط القنابل واصطدامها بالأرض. أما الطائرة السوداء التي كانت موجودة في أعلى الجهة اليسرى من اللوحة فقال إنها من طراز B-52، وقال كذلك إنها كانت تحاول من غير جدوى أن تصيب الوحش وتقتله، وإن طلقاتها كانت ترتد أيضًا.

كان البند الأخير الذي رسمه »تشيب» شخصًا صغيرًا قد أمسك به الوحش في يده، وقد كان يصرخ مستغيثًا »ساعدوني»، وقد كان ولذا اعتقد تشيب أنه لن يتم إنقاذه. في الواقع إن الخلاصة التي توصل إليها تشيب حول رسمه ذلك الحلم الخاص بذلك الكابوس فحواها أن جودزيللا ربما ستقتل كل إنسان، بما في ذلك تشيب نفسه، كذلك أصحابه. ثم إنه ذكَّرها، كما لو كان يدافع عن نفسه في مواجهة هذا الشعور بالعجز وقلة الحيلة، قائلًا: «إنني فنان أفضل منك، لذلك احترسي!».

ثم أعقب هذه الجملة بدعوة مغرية لي قائلًا: «هل تريدين بناء قلعة معي؟»، وقد علقت على ذلك بقولي: «إنني سوف أستمتع بمشاهدته وهو يبني هذه القلعة»، فأجاب: «إنني أفضل لو أنك قمت بمساعدتي[1]»، ثم إنني قد لاحظتُ بعد ذلك أنه كان يريد المساعدة غالبًا فيما يتعلق بكل شيء وجهت ملاحظة إليه، فحواها أنه في أحيان كثيرة يحتاج المساعدة، ثم تساءلت عما ينبغي عليه أن يفعله إذا احتاج إلى مساعدة أمه له كي يتأكد من حبها له. هنا أومأ برأسه بطريقة تدل على بعض الفهم الواقعي، ثم شرع في بناء قلعة من المكعبات، وقد وصفها بأنها مأوى أو ملجأ صغير للهنود، ثم دخلها[2]، ثم ذهب إلى خلف تلك

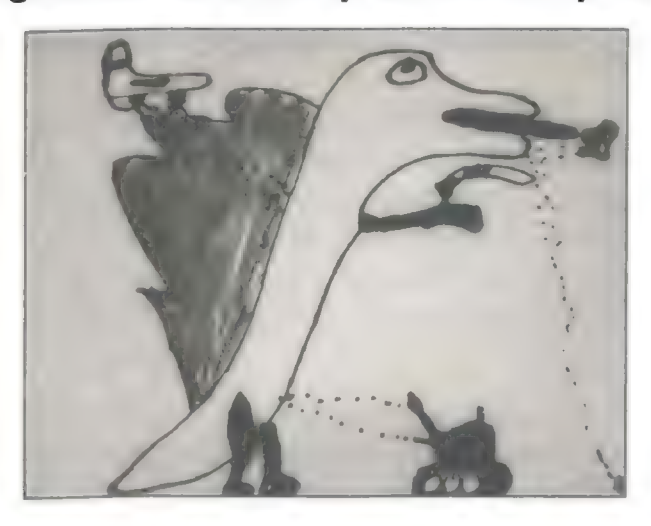
---

(1) **هامش للمؤلفة:** كنت قد بدأت في تسجيل الملاحظات، بدرجة كبيرة، في أثناء العلاج بالفن للأطفال؛ لأنه كان يطلب مني أن أكتب ما حدث خلال العلاج بالتفصيل من جانب معظم المشرفين على المؤسسات العلاجية. وكما ذكرت في الفصل الرابع، فكون المرء مدققًا حول قضايا الخصوصية أمر حاسم في ترسيخ الثقة لاستمراريتها. لذلك أفضِّل أن أقدم الفرصة للطفل كي ينظر إلى تلك الملاحظات وقتما يرغب في ذلك. وهناك كراسة لكل مريض، وقد كنت واضحة أيضًا فيما يتعلق بعدم مشاركة أي شخص آخر في رؤية هذه الملاحظات، من غير موافقة الطفل. وبالإضافة إلى تعلم كيفية المشاهدة والكتابة خلال الوقت نفسه فإني أعتقد أن ذلك يشتمل على ميزتين مهمتين: (1) إمكانية تسجيل عمليات التتابع والتسلسل التي تحدث داخل رسمة لوحةٍ أو منحوتة. (2) أن تنتقل إلى الطفل فكرة أن كل ما يقوله أو يقوم به أمر مهم ويستحق أن يسجَّل بعناية. وعلى الرغم من وجود بعض القلق في البداية إلا أن معظم الصغار قد ازداد نموهم، وفي الوقت نفسه اعتادوا على فكرة أخذ الملاحظات عنهم، بل قد يقلقون أيضًا في الحقيقة إذا توقفت لفترة طويلة عن تسجيل الملاحظات ويتساءلون عن السبب.

(2) **هامش رقم (3) للمؤلفة** لقد وصفتُ أمثلة عدة خاصة بالموافقة على طلبات المشاركة في اللعب الدرامي، كأن أقوم بدور الوحش أو الطفل الخائف جدًا أو المذعور في حالة كارلا، أو أمثل دور طفل يقف أمام والدة

القلعة وصرخ قائلًا: »كارثة!«، وأعقب ذلك بقوله: »لقد قتل نفسه!«، ثم طلب مني أن أدفعه داخل »العربة« (وهي عربة كبيرة كان يمكنه أن يجلس فيها)، ثم عاد وصرخ أيضًا متظاهرًا بالغضب الشديد: «اخرجي من قلعتي، أنت!»، وقد وافق على ما قلته من أنه كان يشعر بالغضب لأنني لم أوافق على بناء القلعة معه، ثم غادر جلسة العلاج وهو يشعر بالبهجة والسرور.

لم يوضِّح فحسب اقتراحي الذي قدمته إلى »تشيب«، بأن يرسم الحلم بمساعدته، خبرته المخيفة؛ بل أدى به ذلك أيضًا إلى القيام ببعض اللعب، وهما أمران قد ساعدانا معًا، كذلك، في فهم أفضل لتلك العلاقات الموجودة بين اندفاعات الغضب لديه، الخاصة برغباته الخاصة في الحصول على الحماية، التي أخذت أشكالًا رمزية في الحلم، وعلاقته الاستثنائية مع أمه.



(4-5) الرسم الذي قام به «تشب» والمتعلق بأحد أحلامه التي دارت حول «جودزيلا» وقد كان في الثامنة من عمره بقلم من أقلام تحديد الخطوط

لوري للتسلطة (الفصل الرابع). وأعتقد أن عملية القيام بأدوار كهذه، تحت توجيه الأطفال، تتيح لهم الفرصة لاستكشاف تخيلاتهم بطريقة أفضل. وقد وصفت أيضًا تلك الأوقات التي وافقت فيها على مثل هذه الطلبات عن الأطفال؛ كما حدث بالنسبة للسماح لـ«لوري» التي قامت باحتضاني وتقبيلي بوصف ذلك جزءًا من مراسم الوداع، أو قيامي بأخذ «بيت» إلى المتنزه العام بوصف ذلك وسيلة لمساعدته في اكتساب ذات أكثر جسارة خارج العيادة ومعي، دعمًا له. وعلى الرغم من أنه قد كانت هناك أوقات نادرة كانت المشاركة خلالها في الأعمال الفنية التشكيلية مفيدة، كما حدث في صنع قناع جنبًا إلى جنب لوري، أو الرسم المشترك مع الين، إلا أنني في معظم الأحوال أفضل أن أشجع الأطفال على العمل بشكل مستقل؛ فمع «تشيب» كان من المهم بشكل خاص ألا أشبع تخيلات الانتصار الأوديبية الخاصة به، التي تحققت عندما طُلِّقت أمه، وذلك عندما كان مشاركًا لها في الحيلة. وهو دور بقدر ما كان مرضيًا بالنسبة له ومشبعًا كان مثيرًا للقلق، ومؤديًا إلى بعض أعراضه المرضية أيضًا.

وعلى الرغم من أنه قد حوَّل عدوانه، عند نقطة محددة، إلى الداخل (لقد قتل «نفسه! »، كما قام بفعل ذلك غالبًا في **الواقع؛ كونه** كان مستهدفًا للحوادث ويعبر أحيانًا عن أفكار انتحارية)، إلا أنه كان قادرًا في النهاية على أن يوجه ذلك العدوان نحو الكبار، وإلى حيث ينتمي هذا السلوك، وقد كان ذلك التحول من الفن التشكيلي إلى الدراما، خلال تلك الجلسات، يحدث على نحو تلقائي تمامًا، كما كان من الممكن أن يتم تيسيره أحيانًا من خلال بعض الاقتراحات البسيطة التي أقدمها كما كان الحال في الجلسة التالية (الثامنة من بين 25 جلسة)، التي كانت مع لوري، تلك الفتاة الصغيرة التي كانت في الرابعة والنصف من عمرها، التي التقيتم بها أيها القراء الأعزاء من قبل.

قناع

لقد ذهبت لوري مباشرة نحو حوض الغسيل، ثم خلطت مساحيق الألوان() التي كانت موضوعة في شكلها الجاف في زجاجات رجاجة، وقالت إنها تشبه الملح والفلفل: «إن أمي تستخدم الفلفل عندما تجهز البيض طعامًا لها». ثم أضافت أنها هي نفسها تكره الفلفل. وفيما يتعلق بالألوان التي يمكن استخدامها فإنها وجّهت تعليماتها لي على نحو متعجرف، قائلة: «من الأفضل أن تحصلي على المزيد منه، ما سوف أطلبه سوف تحصلين عليه!».

وبينما كانت تخلط اللون البرتقالي بالماء كي تصنع «عصير برتقال» قالت: «هذه أمي مع الدكتور M.». وعندما سألتها: كيف تشعر إزاء هذا الأمر؟ قالت: «إنه يجعلني في حالة سيئة فعلًا – وأنا لا أحبه – إنني أشعر كما لو كانت أمي قد غادرت ونسيتني»، وبعد دقائق قليلة قالت: «أوه، لقد كان ذلك حلمًا فحسب حول تزك أمي لي؛ هل ستأخذينني معك إلى بيتك لو ذهبت أمي وتركتني هنا؟».

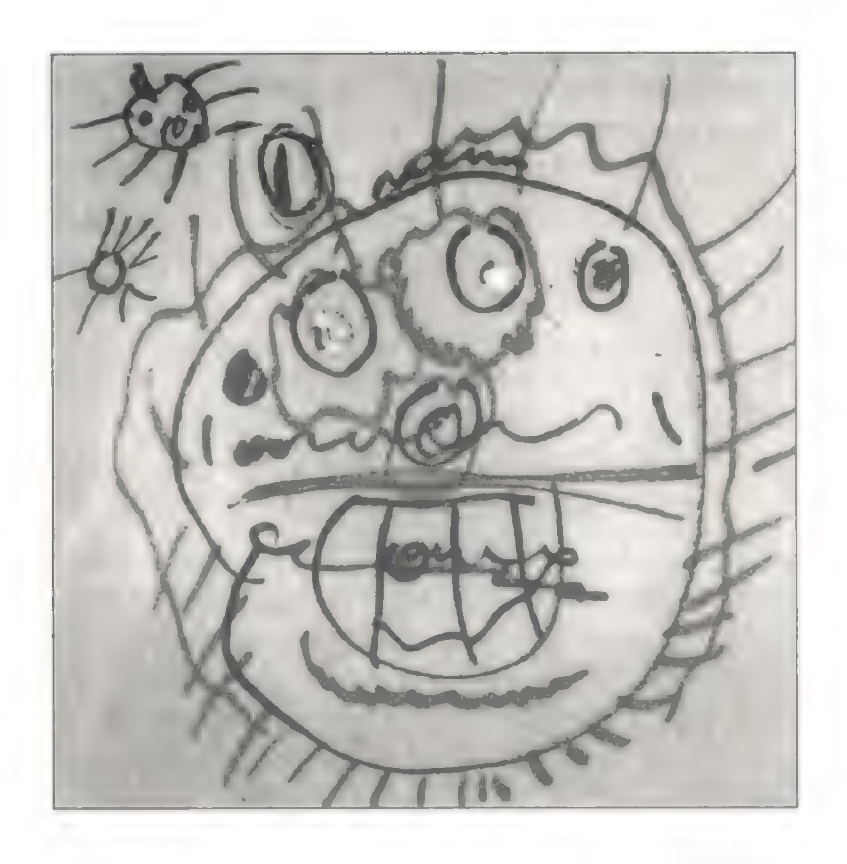
قد كان يبدو على لوري ذلك الشعور بالقلق التام فيما يتعلق بأفكار هجران أمها لها أو تزكها، ثم تذكرت لعبة الغميضة التي كانت قد شرعت فيها خلال الجلسات السابقة، عندما قلت لها مقترِحةً إن هناك لعبة ألعاب اختباء أخرى غير الغميضة يمكنها أن تلعبها، كأن تختبئ، تمثيلًا لا حصرًا، وراء قناع(4)، وقد استجابت لوري بلهفة وشغف للفكرة التي فحواها إنه ينبغي أن يقوم كل منا بصنع «قناع وحش مخيف». وقد

صنعت قناعًا مستخدمة قطعة من ورق الكرتون المقوى (الشكل 5.5)، وعلى الجزء الخلفي منها رسمت صورة ذلك «الوحش المبتهج»، ثم شرحت ذلك بقولها: «لقد ألحقت الضرر بك، على نحو قد يتسبب في موتك، ليس بشكل واقعي، لكن من خلال التظاهر أو الإيهام فقط».

ثم إنها قد استخدمت قناعها بعد ذلك وتظاهرت بأنها وحش غاضب. وقد كان ذلك الوحش مخيفًا جدًا وكان يقول، على نحو متكرر، من خلال صوت مزمجر: «إنني سوف أقتلك!»، كما أنها قد تَقلِب، بين فترة وأخرى، القناع وتلعب دور الوحش السعيد الذي يقوم ببعض محاولات التصالح معي واسترضائي. وقد رسمت «وحوشًا سعيدة» مرات عدة أكثر، ووجهتني نحو الرسم لـ«قناع السيدة المتوحشة المخيفة». وفي وسط هذه الدراما المحتدمة قالت: «لقد أصابني الخوف كثيرًا، لقد أصبحت خائفة، لقد صرت مثل الوحوش».

لقد كانت لوري منخرطة كثيرًا في الدورين الخاصين بمحاولة أن تكون غاضبة (مخيفة)، كذلك متصالحة راضية (سعيدة) من خلال الأقنعة، وقد كانت تزمجر وتومئ عليّ بشكل عدواني في اتجاهي، على نحو يماثل نمط الوحش الحقيقي. وعند نهاية لعبها الدرامي هذا قالت: «لن أكون غاضبة بشدة بعد الآن». وقد شرحت ذلك قائلة إنها في بعض الأحيان كانت غاضبة جدًا، لكن «ليس في كل الأوقات».

أخذت لوري، في الدقائق القليلة الباقية، بعض الصلصال، وبدأت في دقّه وسحقه بشدة، ثم رسمت وجهًا سعيدًا فوق الصلصال بأداة ما، ثم استخدمت أداة أخرى لصنع فتحات داخل قطعة الصلصال كلها، وخلال ذلك كانت تطعن الوجه وتضربه بكل قوة وعدوانية. وقد غادرت الجلسة وهي في حالة مزاجية نابضة بالحركة والحيوية، على نقيض حالتها عندما دخلت في البداية.



(5-5) قناع الوحش المخيف . رسمة قام بها لوري وهو في الخامسة من عمره . بقلم ملون على ورق مقوى

لقد كانت لوري شديدة القلق فيما يتعلق بقوة غضبها، وقد كانت تخشى أن يؤدي ذلك الغضب إلى أن تتخلى عنها أمها وتهجرها، وهو شعورها نفسه الذي كان متعلقًا بما فعله أبوها معها من قبل؛ لأنه قد غادر البيت في ذلك الوقت الذي حدث فيه الانفصال بينه وبين أمها. لقد كانت مخاوفها ومظاهر قلقها حول ذلك الفقد واضحة في بداية الجلسة، بينما لم يظهر الغضب إلا من خلال الدراما؛ تلك التي تم تيسير حدوثها من خلال ذلك القناع الخاص بالوحش.

هدف

«تشيب» طفل في الثامنة من عمره، وكما شرحنا ذلك سابقًا، فإنه جاء إلى العيادة ذات يوم وقد كان يهيمن عليه غضب غير محدد الهدف، ومن ثم فإنه قد عبّر عن رغبة ما قد كانت تعتريه في أن يضرب «كيس الملاكمة» الموجود في تلك الغرفة الكبيرة، التي كان يحضر إليها عندما كان عضوًا في جماعة ما محدّدة، وقد اقترحتُ عليه أنه قد يكون مفيدًا أن يتخيل هدفًا أكثر تحديدًا، وأن يتظاهر بأن ذلك الكيس/ الحقيبة تمثل شخصًا مختلفًا، وهو الاقتراح الذي استجاب له بحماس.

قال في البداية إن الكيس كان أمّه، فاحتضنها وقبّلها بشغف، وهو يقول مرة بعد أخرى: «أنا أحبك، أنا أحبك». ثم قرر، بعد ذلك، أن ذلك الكيس سيمثل زوج أمه، الذي احتضنه وقبّله أيضًا، لكنه بعد ذلك لكَمَه وصرخ في وجهه «صرخة غضب». ثم قال بعد ذلك إن الكيس يمثل أيضًا: «ماموريللي» الذي هو «أسوأ طفل في المدينة، إنه أكبر مني وكان يضربني». ولأنه كان متباطئًا بقدر ما يستطيع، فقد كان من الواضح أن تشيب كان مرتاحًا لأن يضرب «ماموريللي» بقوة أكثر من رغبته في القيام بذلك بالنسبة لأيٍّ من والديه على كل حال، لذلك عاد مرة أخرى إلى تلك الفكرة الخاصة بأن يكون ذلك «الكيس» ممثلًا لأمه، ومرة أخرى كان يقول: «أنا أحبك»، وفي النهاية قال لذلك «الكيس-الأب»: «إنني أريد أن أكون صديقك». ثم استدار نحوي وحكى لي كيف أن والدَيه قد كانا يتشاجران بعنف، فقد كان الغضب يسيطر عليهما ثم يضرب أحدهما الآخر، وكيف كان ذلك الأمر مخيفًا جدًّا بالنسبة له.

قد ذكّرتُه بأنه، ذات مرة سابقًا، قد رسم رسمة للهدف الذي تم توجيه غضبه نحوه (أحد زملائه)، وأنه قد ألقى الأعيرة الصلصالية عليه. هكذا قرر تشيب أن يلون صورة لولد، ثم يُلصقها على كيس الملاكمة، ثم ضرَبها بقوة (انظر الشكل 5.6)، وعلق على ذلك قائلًا: «لا يمكن للحب والعنف أن يكُونا أبدًا معًا»، وقد سألته متعجبة عما إذا كان لا يمكن للمرء أن يمتلك مشاعر غضب عنيفة، ومشاعر حب مماثلة أيضًا تجاه الشخص نفسه في أوقات مختلفة، أو حتى خلال الوقت نفسه؟ فبدا لي متحيزًا مرتبكًا من هذه الفكرة، لكنه لم يكن مستعدًّا لقبولها، ثم أكد مرة أخرى أنهما لا يمكن أن يكُونا معًا.

لقد كان نشاطه التالي متعلقًا برسم لوحة فنية يتم تنفيذها من خلال رشّات أو ضربات ألوان التيمبرا، وقد وُصفت بأنها صورة لصديق »بعلامات سوداء وزرقاء في كل مكان في جسده«. وعندما تعجبت كيف يمكن لشخص أن يحدث له ذلك قال »تشيب«: »لا بد أن شخصًا آخر قد ضربه بقوة«.

بينما كان يتأرجح على أرجوحة مطاطية (عجلة إطار مطاطية)، صاح مندهشًا: »ألم تخافي من كل هذا العنف؟« وأيضًا »كيف يمكنك أن تتحملي هذا العنف كله؟«، وقد تحدثنا سويًا حول كيف كان هذا الأمر مخيفًا بالنسبة له.





(6-5) (أ) رسم لأحد الأعداء و(ب) ضرب له على كيس (حقيبة) ملاكمة رسمها ولد في السادسة من عمره

إن مثل هذه التجسيدات الدرامية الواضحة عن مشاعر العداوة التي يشعر بها الاطفال تسمح لهم بالتنفيس عن مشاعرهم؛ كذلك بالتخفف أو التنفيس المؤقت لطاقاتهم الزائدة. بالإضافة إلى ذلك فإن مثل هذه التجسيدات تزود الطفل أيضًا بخبرات خاصة بالتعبير عن العدوان الشديد من غير أن يقوموا بإيذاء أي إنسان. لكن الأمر شديد الأهمية هنا إنما يتمثل في ضرورة أن يجعل المعالج هذه الأمور كلها أمورًا واضحة بالنسبة للطفل، على نحو مستمر؛ من خلال تأكيده أن هذا العدوان كله، على الرغم من واقعيته الكبيرة بصفته اندفاعًا أو دافعًا، أمر يتم التظاهر به هنا بصفته

فعلًا أو نشاطًا فقط، ليس من خلال قيامه فحسب بالسماح بحدوث مواجهة خصم متخيَّل أو متوهَّم.

بالإضافة إلى ذلك كله، فإن المسئولية تكون ملقاة هنا على عاتق المعالج، مثل هذه الخبرات، بوصفها طرائق لتصريف الانفعالات القوية وتركيزها، لكن أيضًا من خلال مساعدته الطفلَ على أن يرى أن المهمة التي ينبغي أن يأخذها على عاتقه، بينما ينمو ويكبر، إنما تتمثل في أن يجد طرائق بناءة أكثر إيجابية في التعبير عن مثل تلك الطاقات، وذلك خلال الوقت نفسه الذي يتعلم فيه ذلك الطفل كيف يستطيع أن يقوم بصياغة مشاعره الغاضبة في شكل كلمات وليس أفعال. في حقيقة الأمر، إن المرء يمكنه بالفعل أن يتعلم كي يُحدِث تكاملًا بين الدوافع أو الاندفاعات الودية المُحِبّة والعدوانية معًا، مثلما كان تشيب يحاول جاهدًا أن يقوم بذلك، ثم إن المرء يمكنه هنا أن يستخدم هذه الطاقة الموجودة لديه بطريقة صحية بناءة أيضًا.

يخشى بعض المعالجين من أن يؤدي التشجيع للقيام بمثل هذه التجسيدات الدرامية للعدوان إلى تعزيز عمليات القيام بها في الواقع، وبخاصة، تمثيلًا لا حصرًا، ضد ذلك الشخص الذي يتم اختياره بصفته هدفًا متصورًا أو متخيلًا. إنني خلال أربعين عامًا من الممارسة لم أعلم بحدوث مثل ذلك الأثر، وأنا على يقين بأنني قد كنت سوف أسمع عن ذلك من أي والد أو معلم غاضبَين. وفي حقيقة الأمر، إن ما يبدو أنه قد حدث في أغلب الأحيان هو أن ذلك السلوك الخارجي - سواء كان سلوكًا عدوانيًا تجاه الآخرين أو الذات – سلوك يميل إلى أن ينخفض بعد مرور ذلك النوع من خبرة التظاهر ومعايشتها، التي تكون بدورها متعلقة بمشاعر واندفاعات واقعية تمامًا. وقد شعرت بأن ذلك يثبت ما قد كنت أتحسس طريقي نحوه في كتابتي السابقة حول المكان ووظيفة القيود (الفصل الأول)، كذلك حول تلك الفِكَر الخاصة بوجود إطار ما للحرية (الفصل الثاني).

إن مثل هذه الدعوة، مثل أي تعامل شخصي آخر في العلاج، دعوة محمَّلة أو مشحونة بالاحتمالات، وقد كان ذلك أيضًا الحال بالنسبة «للموسيقى» التي حاولت أن أوجِّه الأطفال نحوها؛ فقد كانت مثل أهمية الكلمات. إن «النغمة» التي كنت أتحدث بها كانت تقول إنه من الطبيعي أن يكون لدينا مثل هذه الاندفاعات، وإنه من الجيد أن نشعر بها على نحو كامل في سياق رمزي، وقد كان هذا التحالف الرمزي الجديد يقوم، في

جوهره، على أساس معرفةِ أن التحدي الإبداعي تحدٍ يتمثل، في جوهره، من خلال قدرتنا على أن نكتشف طرائق للتعبير عن هذه الاندفاعات في الحياة الواقعية، على نحو بنائي وليس على نحو تدميري، وربما كنت متأثرة هنا بأغنية »فريد روجرز« التي تقول: »ماذا ستفعل؟ ماذا ستفعل مع ذلك المستعر غضبًا بداخلك؟ إنك عندما تكون هكذا في حالة من جنون الغضب، ويمكنك أن تقوم بالعض أيضًا«.

إن ما كان دالًا أيضًا هنا أن هؤلاء الأطفال قد كانوا واقعين في براثن الصراع، إلى درجة أنهم لم يشعروا غالبًا بالغضب تجاه موضوع (الحب) الفعلي، بل كانوا بدلًا من ذلك ذوي الميول الانتحارية أو المكتئبة؛ كذلك حتى إن كانوا يشعرون أو يعبّرون عن الغضب أو الميل الشديد للمخالفة والاعتراض؛ فقد كان ذلك الشعور أو التعبير مشتّتين أو قد تمت إزاحتهما بشكل أو بآخر، مما يضع هؤلاء الأطفال في متاعب واضطرابات كثيرة، اضطرابات تميل إلى التكرار حتى يمكنهم فهم ذلك الغضب الشديد وتقبُّله. عندما يحدث هذا فحسب يمكنهم العمل من أجل إحداث التكامل بين جوانب هذا الانفعال، كما يمكنهم السعي من أجل اكتشاف منافذ مقبولة له، من أجل أن يكونوا قادرين على أن يستمروا في الحياة بشكل صحي.

جهاز للتسجيل

يجد بعض الأطفال صعوبة كبيرة في الكلام بشكل حر حول منتجاتهم، لكن يمكننا أن نساعدهم غالبًا هنا من خلال استخدام أجهزة المعاونة أو المكملات (أو الإكسسوارات المكملة Props)، منها جهاز التسجيل. وقد كان »جلين« ولدًا في الحادية عشرة من عمره، وقد حاول، منذ وقت قريب، الانتحار، وكان تقريبًا قد أكمل عشرة أشهر من جلسات العلاج بالفن، بمعدل جلستين كل أسبوع (بالتناوب مع لقاءات أخرى مع طبيب نفسي للأطفال). وقد تعلم حينئذ كيف يصف عمله، لكنه كان لا يزال يشعر بعدم الارتياح في أثناء قيامه بذلك، وكان يحصر ملاحظاته عادة في عدد قليل من التعليقات المختصرة.

قد أحب »جلين«، على كل حال، الميكرفون وجهاز التسجيل، واستجاب لتقديمي هذين الجهازين إليه من خلال الوصف التفصيلي، على نحو يفوق المعتاد منه، لتلك الصورة التي رسمها، التي أُنجزت بالقلم الرصاص على قطعة كبيرة من الورق الأبيض (حجمها 24×18 بوصة)، وقد كانت تمثل

سفينة، وقد عبر عن شيء من عدم اليقين فيما يتعلق بإضافة شراع لها (شكل رقم 5.7). وعندما أعطيته الميكرفون قام، وهو يستخدمه، بالأداء كما لو كان مذيعًا حقيقيًا على الهواء، وقد تدفقت عباراته من غير توقف، على النحو التالي:

«معكم جلين سمث يتحدث إليكم حول آخر أعماله الفنية. إنني الآن في هذه الرسمة لديّ إسكتش يصور فرقاطة حربية يتم إطلاق النار عليها الآن بواسطة سفينة بريطانية مجهولة موجودة في خلفية اللوحة، والآن أمامنا هذا المشهد، وقد حدثت مشاهد كثيرة شبيهة به في أثناء الثورة مع السفينة بونهوم ريتشارد وجون بول جونز وسفن أخرى كثيرة، وعلى نحو خاص السفن الحربية منها، التي كانت تقوم بالحماية على طول الساحل، وقد هاجمتها السفن البريطانية الصغيرة. وقد اخترت أن يتم إنزال شراع هذه السفينة وأن تكون المرساة الخاصة بها موجودة في الماء. وقد كانت تلك السفينة واقفة لا تتحرك، ويمكنكم أن تشاهدوا ذلك بأنفسكم، والآن فإن لديّ - وأمامي - أبراج المراقبة، لكني لم أقم بعمل أية رسومات تخطيطية (إسكتشات) لأي شكل إنساني. والآن فإن السفينة البريطانية تطلق النار على الفرقاطة «الدستور»، ثم في التو عندما انتبهت هذه الأخيرة (الفرقاطة) فإنها انعطفت وجذبت مرساتها وفردت شراعها وبدأت تستدير وتستعد للمعركة».

بالطبع، في خلفية اللوحة قد رسمتُ سفينة صغيرة، إنها فيما أعتقد تبدو في حال أفضل مقارنة بغيرها، أما بجوار تلك اللافتات التي تحمل شعارات صواري السفينة الأمامية فسوف نرى الأعلام، «وعلى السفينة الفعلية»، ولم تكن تلك اللافتات موجودة من قبل، فقد كانت تلك اللافتات بشعاراتها تُوضع فحسب فوق السفن الإسبانية. كذلك فعندما رسمت أعلام الولايات المتحدة رسمتها أعلامًا كبيرة جميلة، لأنني موجود الآن فوق إحدى تلك السفن، كما أنني أرى سفينة الأدميرال بيري، وقد كان العلم الموجود فوقها كبيرًا جدًا. والآن فوق ذلك الجزء الأمامي من السفينة، في مقدمة السفينة، هناك أشرعة أخرى أمامي، وهي تظهر هناك، إذ هناك أيضًا حبال ومعابر تصعد إلى أعلى ناحية الصارية الأمامية، وفوق تلك السفينة، التي نراها نموذجًا، هناك أيضًا أشرعة كثيرة، لكني بالطبع لا أستطيع أن أضعها كلها فوق السفينة التي لديّ الآن.

«والآن يمكنك أن ترى، فوق السفينة البريطانية، ذلك الدخان

الموجود حول أحد تلك المدافع، وهذه علامة رمزية على أنها تحترق، كما يحدث تطاير رشات الماء أيضًا بالقرب من السفينة الأمريكية (الدستور)، وإذا تطلعت ناحية الجزء العلوي من السفينة يمكنك أن ترى العمود الأمامي، حيث هناك الخطوط lines والصواري والحبال التي تجيء من أقصى انخفاض، وحيث يستخدم البحارة هذه الحبال لإنزال الأشرعة إلى أسفل ورفعها إلى أعلى، بحيث يمكن للسفينة أن تتحرك بأقصى سرعتها، وفي الخلف سوف تلاحظ أن هناك دفة رادار يتم التحكم فيه من الجهة الخلفية من السفينة، إنه يحرك السفينة للأمام والخلف أيًا كان الطريق الذي تتحول نحوه وتتجه.



(7-5) رسم قام به جلين وهو في الحادية عشرة من عمره لحاملة الطائرات الامبركية «الدستور» بقلم رصاص

على هذه السفينة أيضًا وضعت الكثير من المدافع، أما الفرقاطة (الدستور) ففوقها منصتان للمدافع فقط، وقد رسمت واحدة منهما فقط. لكن، بالطبع، في هذه الرسمة الصغيرة قد لا يمكنني أن أضع الاثنين بشكل مناسب. وهكذا، كما أظن، فإن هذا أفضل ما استقر الأمر عليه، وفوق الصاري تم إنزال الأشرعة فوق هذين الجانبين المتقابلين فعلًا من

الصاري. وفي حقيقة الأمر، فإن تلك الأشرعة تتكئ على قمة السفينة، وقد انزلقا إلى أسفل بحيث تكون عملية إنزال البحارة لهما أيسر. لكن من خلال طريقتي هذه في الرسم فإنني قد وضعت الأشرعة في الجزء السفلي، لأنها قد كانت في الواقع في قاع السفينة، وإن الأمر قد يستغرق وقتًا طويلًا من أجل رفعها عاليًا. وأيضًا، كما قد تلاحظ، فإنه ناحية منتصف السفينة «الدستور» يمكنك أن ترى قارب إنقاذ هناك. والآن، في الواقع، فوق السفينة (الدستور) كان هناك بالفعل حوالي ستة من قوارب النجاة، لكن انظر، فإنه في مثل هذا النوع من الرسم لا يمكنك أن تضع هذه التفاصيل الكثيرة فيها. معكم جلين سميث، يتحدث إليكم الآن تمامًا حول آخر أعماله الفنية، إلى اللقاء».

بعد هذا الوصف شبه الوسواسي القهري، لكنه الثري أيضًا، الذي كان تدفق عبر الميكروفون، قررت أن أسأل جلين بعض الأسئلة من أجل أن أوضح بالنسبة له - ولنفسي أيضًا - طبيعة ذلك الصراع الموحى به في الرسمة. وقد دار حوارنا المتبادل على النحو التالي:

جي آر: سيد سميث، لديَّ مجموعة قليلة من الأسئلة التي أحب أن أطرحها عليك حول هذه المعركة التي توشك أن تُشن. هل ستصيب قذيفة المدفع هذه الفرقاطة الدستور؟ وإلا ماذا سيحدث لها؟

جلين: حسنًا، أوه، فوق هذه السفينة بشكل خاص، فإنه إذا لم تكن قذائف المدفع من النوع الانفجاري الهائل، فإنها قد تصيب السفينة، وتُحدِث فيها فجوة كبيرة، أو تصيب الساري، وتقذف به إلى أسفل، كما لو أصابت الجانب الأيمن منها، وسوف تغرق السفينة. لكن قذيفة مدفعية لم تصب السفينة.

جي آر: أتفهم ذلك، حسنًا، لقد قلت إن الفرقاطة »الدستور« سوف تدرك أن السفينة الأخرى تهاجمها، وإنها سوف تقوم بنوع من الدوران وإعداد نفسها للمعركة، فما الذي تعتقد أنه ستكون عليه محصلة هذه المعركة؟ بمعنى آخر مَن الذي سينتصر فيها؟

جلين: حسنًا، إنها الفرقاطة »الدستور« بالفعل، لأن هذه السفينة، عبر تاريخها كله، قد كسبت تلك المعارك كلها التي اشتركت فيها، وهي الآن في ميناء بوسطن، وهو ميناء جاذب للسياح، إنه يجتذب الكثير من السائحين.

جي آر: لو كان عليك أن تكون موجودًا في ذلك المشهد، أين سترغب في أن تكون موجودًا؟ وما الدور الذي سترغب في القيام به؟ بمعنى آخر، فوق أيٍ السفن ستحب أن تكون موجودًا؟ وما الذي ستحب القيام به فوقها؟

جلين: في الواقع، أنا لست واثقًا من قبطان الفرقاطة »الدستور«، لكني أودُ أن أكون مكانه؛ لأنه خلال رحلة تلك الفرقاطة «الدستور» واجه ذلك القبطان اضطرابات كثيرة ومر بمعارك صعبة كثيرة أيضًا. لكن، أوه، إن هذا سؤالٌ من النوع الذي تصعب الإجابة عنه. وفرضيًا، فإنني سوف أحب، أوه، بالفعل، أن أكون رئيس طاقم البحارة الموجودين على متن »الدستور«، إنني لست متأكدًا من المنصب الذي سوف أحب أن أتولاه فوق تلك السفينة، في ذلك الوقت.

وبعد أن قام بالإيضاح لذلك بصوت عالٍ (ببعض التفصيل)، لما يفعله الأفراد المختلفون في طاقم السفينة، اتخذ جلين قراره وقال:

«أعتقد أنني أُفضل أن أكون »مدَفَعجِيًا«، ولست على ثقة أي مدفعجي أحب أن أكون، لكن هذا الأمر لا يهم حقيقة، كذلك فعندما تكون مدفعجيًا فإن ذلك يعني أنك تقوم بوظيفة خطيرة أيضًا، مثلما حدث في تلك المعركة التي دارت بين السفينة بونهوم ريتشارد والسفينة «سيرابيس»، فهاتان السفينتان كانتا بالفعل عالقتين محتجزتين معاً على نحو ما، وكان المدفعيون الموجودون فوقهما في حالة شديدة من الاضطراب، وقد كسبت الفرقاطة «الدستور» المعركة، لأنه بينما كانت المعركة مستمرة تسلق الرجال حبال الأشرعة، ودخلوا أبراج المراقبة وألقوا بقنابل يدوية ثم أطلقوا بنادقهم على السفينة الأخرى، وهذا كان السبب الرئيسي في كسب المعركة. انظري، لقد أدت المناورات الذكية التي قام بها جون بول جونز، عندما دار بشكل لولبي بعيدًا عن السفينة الأخرى، إلى منح سيرابيس فرصة للحركة من الخلف، لكن لحسن الحظ فقدوا تلك السفينة تمامًا، فالسفينة بونهوم ريتشارد سرعان ما استدارت وقامت بالهجوم عليها هجومًا مركزًا بكل مدافعها، وفي النهاية أغرقت »السيرابيس«.

وقد علّقت على ذلك بقولي إنني قد عرفت معلومات تاريخية كثيرة منه، وسألته: »لو كنتَ في تلك المعركة، ما الذي تتمنى أن تقوم به؟«، فأجاب بقوله:

»حسنًا، حقيقة أنا لا أعرف، حسنًا دعينا ننظر إلى الحقائق؛ لقد كانت هاتان السفينتان محتجزتين في مكان واحد معًا، وكان قبطان السفينة الإنجليزية مصابًا بجروح خطيرة، بينما كان يتكئ خلال الوقت نفسه على سياج السفينة، ويقود، خلال الوقت نفسه، رجاله. وقد اشترك في معركة بالسيوف مع جون بول جونز فوق المنصة الرئيسية للسفينة، وبينما كانا يتقاتلان قام عضو آخر من أعضاء طاقم السفينة – أحد أعضاء الطاقم الموجود فوق السفينة البريطانية – بإصابة قبطانهم عن طريق الخطأ بطلقة نارية، والآن فإنني قد أفضل أن أكون جون بول جونز، فأُظهر شجاعة وقوة في المعركة«.

عند هذه المرحلة لم يكن جلين قد تحدث فحسب بنحو كافٍ، بل إنه قام أيضًا بملامسة فرشاة الرسم، على نحو خطير لجوهر صراعه، وذلك من خلال قتل القبطان (الأب) »عن طريق الخطأ«. وهكذا فإنه قد قال بصورة مفاجئة: »دعينا نعيد تشغيل هذا التسجيل وعرضه مرة أخرى«. مما يشير إلى رغبة ما كانت موجودة لديه في إيقاف هذا التسجيل الطويل الاستعراضي، كذلك مراجعته أيضًا.

قصيدة ما

لقد مثل جهاز التسجيل ميزة لـ»جلين« كما كان لغيره أيضًا؛ من خلال قيام هذا الجهاز بإشباعه وتنظيمه، كذلك لرغباته في التباهي والاستعراض (5.3A) بأن يمسك مكبر الصوت، وأن يكون ذا شأن أو في قلب الأضواء، كما لو كان موجودًا في برنامج على شاشة التليفزيون (5.3B). لقد مكنه هذا الجهاز من أن يقول الكثير حول صورته على نحو يفوق ما كان يمكنه أن يقوله عنها سابقًا، وذلك عندما سألته أن يحدثني حول بعض رسوماته.

إن كتابة الكلمات أو تدوينها، بالنسبة لآخرين، تكون أسهل في واقع الأمر من التلفظ بها بصوت مرتفع، هكذا بدأت إيفلين، التي صنفنا التقدير الخاص بالمقابلة الشخصية معها في الفصل السادس بكتابه الشعر، كذلك إنتاج الأعمال الفنية التشكيلية. بينما كانت محتجزة في المستشفى بعد محاولة انتحارية قامت بها. في بعض الأحيان كانت قصائدها قصائد شديدة البساطة والتقشف والاختزال والتجريد، على النحو الذي كانت عليه أشجارها التي رسمتها (شكل رقم 6.79).

«إنني أود أن أبكي

أبكي حتى لا تبقى هناك أية قطرة ماء في جسدي

لأنه

ويا للعنة

أنا خائفة»

كانت قصائدها أكثر تركيبًا قليلًا، في أحيان أخرى، كما كانت تنقل تلك الأفكار التي كان من الأفضل بالنسبة لها أن يتم التعبير عنها بالكلمات:

»إن عقلك هو مكان آمن للإقامة فيه

لأنه لا أحد يمكن أن يؤذيك هناك

ولا حتى أصدقائك

وليس عليك هناك أن تعترف، أو تتوسل أو تبكي!!!

أمام شخص آخر كي يصدقك

عندما تقول الحقيقة

كلا يا رجل!»

قصة ما

كانت إيفلين فتاة شديدة الذكاء، وكان الشعر بالنسبة إليها، كما هو شأنه بالنسبة لكثير من المراهقين، وسيطًا تعبيريًا شديد الجاذبية.

كذلك كان »آلان» ولذا في مرحلة ما قبل المراهقة، وكان بطيء التعلم، كان يعاني من صعوبات تعلم، مع اشتباه في وجود خلل وظيفي في جهازه العصبي. وقد كانت لديه، بالفعل، صعوبات في المدرسة، وكان يشعر بشكل عام بالخوف والارتباك والذعر، من مشاعره الغاضبة نحو أبيه التي أصبحت واضحة خلال العلاج بالفن. وذات أسبوع قال إنه يريد أن يطبع قصة، ثم أملاها عليّ كما لو كنت سكرتيرته (ما كان ذلك بناء على اقتراحي؛ لأن عملية الطباعة كانت عملية مسببة لإحباطه الشديد). وهذه هذه القصة التي حكاها لي (وقد كان والده بالفعل فاقد البصر في إحدى عينيه)

الجندي المحظوظ

ما إن دخل الجندي ساحة المعركة حتى رأى شيئين: أجساد موتى منتشرة في ميدان المعركة كله، وبشرًا يتساقطون في كل اتجاه. وقد شعر ذلك الجندي بالفزع الشديد حتى إنه جرى في اتجاه كوخ قش قديم. وبعد ساعتين من الاختباء، داهمت قوة ألمانية الكوخ، ورآه قائد تلك القوة وهو يختبئ، فقال ذلك الجندي مخاطبًا ذلك القائد: »من فضلك لا تقتلني«، فقال له القائد: »سأعطيك فرصة بنسبة 50 % لو استطعت أن تقول لي أيّة عين هي الصناعية من بين عينيَ الاثنتين، سأدعك تذهب، وإذا لم تستطع سيكون عليَ أن أقتلك«. وقد تلعثم الجندي لحظةً، ثم همس في النهاية قائلًا: »اليسرى«، فقال قائد القوة: «أنت حر الآن، لكن لا تعُد إلى هنا مرة أخرى أبدًا».

هذه القصة مخيفة ومعبرة عن تفكير مفعم بالرغبات لدى ذلك الطفل، فذلك التصور أو النقص الخاص بذلك الولد-الجندي قد ساعده في الهروب من ذلك الأب-قائد القوة الخطير، بينما كان هو في الواقع يقاوم جاهدًا رغباته في أن يسلك، بشكل مستقل، في مواجهة ذلك الأب الغضب كثير العقاب له، الذي كان غضبه الشديد كافيًا لأن يشعر «آلان» بالخوف. هكذا كان سرد هذه القصة، كذلك ما حدث لاحقًا من رسم توضيحي لها، وأيضًا إعادة قراءتها، ونسخها آليًا أو تصوير نسخ منها، من الأمور التي ساعدت »آلان« في مراجعتها وإعادة التفكير فيها. وقد كان ذلك أمرًا صعبًا بالنسبة له، عادة، من قبل. والحقيقة البسيطة هنا أنه من خلال إعادة قراءة القصة، فإن »آلان« قد ظل في حالة اتصال مع مشاعره وأمنياته المتضمنة فيها، على نحو قد مكنه من أن يتحدث حول هذه المشاعر والأمنيات الموجودة فيها، في علاقتها بذاته وحياته.

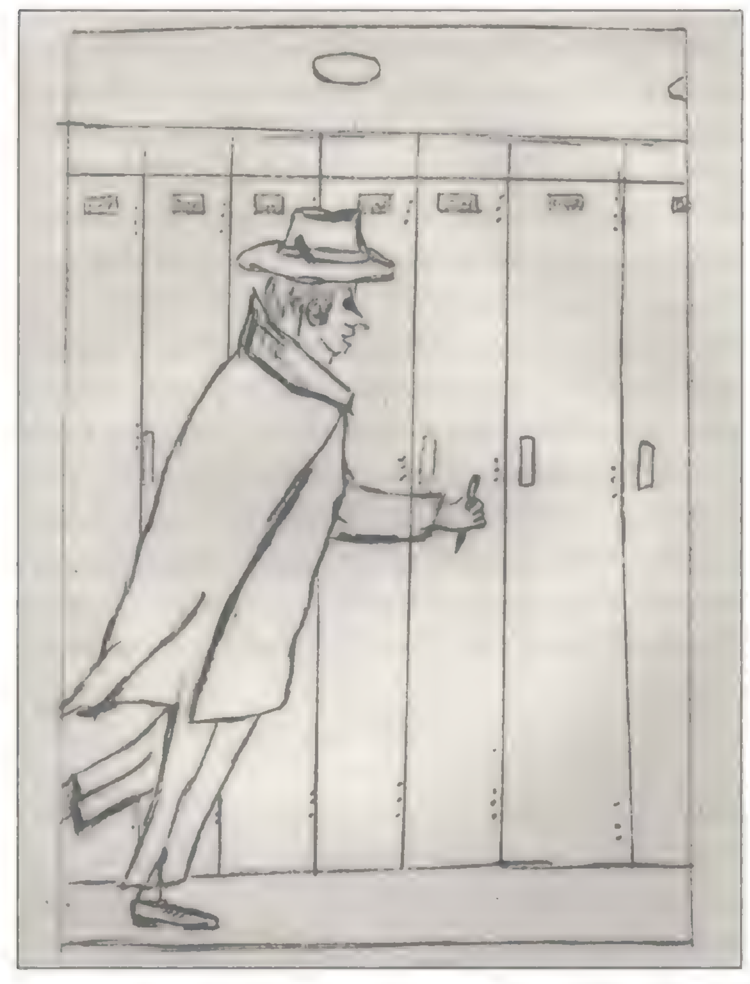
آلة لالتقاط الصور

بالطريقة نفسها التي يحفظ بها جهاز التسجيل أو الحاسوب الأصوات أو الكلمات، كذلك تكون الآلات السحرية التي تحفظ الصور (التي تشتمل على كاميرات الصور الساكنة والمتحركة)، حيث يمكنها أن تكون مساعدة في

العلاج بالفن. إن التقاط صور فورية للرسومات التي يكون الأطفال متعلقين بها، على نحو عميق، أو أن يكونوا راغبين في منحها بصفتها هدايا للأشخاص ذوي الدلالة والأهمية في حياتهم؛ هي طريقة من طرائق تيسير العمل، كذلك معرفة أهميته والاحتفاظ بسجل عنه للمعالج والمريض أيضًا.

هكذا كان جيمس ذلك الولد الخجول المنطوي، الذي كان في الثالثة عشرة من عمره، كان حريصًا على الاحتفاظ بمجلده (كتابه) الخاص، بالشخصية التي ابتكرها حديثًا «خاطف القلم الرصاص»، وكان ذلك الكتاب نفسه محصلة لحيلة أو خدعة متعمّدة محدّدة من جانبي، لأنه عندما كان ذلك الطفل المكبوت المضغوط شديد التوتر - الذي كان يرسم صورًا بطريقة مستحوذة قهرية، وذات طابع شخصي أيضًا - يعلق قائلًا في شكل تمتمة أو غمغمة بأنه يرجو أن تكون لديه كراسة رسم؛ فإنني بشكل مندفع أعطيته كراسة بسيطة عادية، كنت قد حصلت عليها توًّا كي تُستخدَم أوراقًا للشخبطة.

في الأسبوع التالي، جاء جيمس ومعه سلسلة من الرسوم الكرتونية (الصور المتحركة) الفكاهية العدوانية نوعًا ما، التي رسمها للأطفال والمعلمين الذين لا يحبهم. ثم كشف بعد ذلك عن تلك الشخصية السرية الغامضة المتخيلة، التي ربما كانت تجسد نوعًا من تمثيل ذاته، التي أطلق عليها اسم «خاطف القلم الرصاص» (الشكل 5.8).



(8-5) خاطف - القلم الرصاص وهو يتسلل هاربا بعيدا - لوحة رسمها جيمس وهو في الثالثة عشرة من عمره - بالقلم الرصاص

وقد كان يحضر هذه اللوحة التي تصور خاطف القلم الرصاص، وصديقه الطائر، أسبوعًا بعد آخر، مع استمرار القصة وظهور المزيد من تفاصيلها. لكن جيمس لم يستطع التخلي أو الاستغناء عن أية صفحات من تلك الكراسة، لذلك كان من المفيد هنا أن ننسخ صورًا منها بواسطة آلة التصوير، من أجل أن أحتفظ بصور من الملف الموجود لديّ، كذلك من أجل إضفاء أهمية إضافية خاصة لها، خلال إجراءات التحري والاستكشاف الخاصة بعملنا العلاجي معًا من أجل كشف الأسرار. أما بالنسبة لـ«تومي» الذي كان على وشك أن يفقد بصره، فإن وجود آلة تلتقط الصور في أثناء الضوء قد جعلها تكتسب قيمة إضافية، لقد كان يرغب دائمًا في إنتاج نسخ من رسوماته التي ينجزها بخطوط سوداء؛ على ما يبدو، أو بزعم، أنه كان يريد أن يعطيها لأسرته وأصدقائه، كذلك لأنه كان يشعر ببهجة شديدة عندما كان يستطيع أن يجعل تلك العين السحرية تعمل من خلال الضغط على زر فيها. وفي أغلب الأحوال كانت تلك الصور مرتبطة أيضًا بالمشاعر التي كان يعايشها، وبخاصةٍ مع ازدياد حالة إبصاره سوءًا نتيجة تليف النسيج الموجود خلف عدسة العين (أو ما يسمى باعتلال الشبكية)، وقد تم سرد قصته بالتفصيل في الفصل السادس عشر من هذا الكتاب.

مشاعل وشموع

لقد أراد أحد الأطفال، وقد كان يخاف من الظلام، أن يطفئ الأضواء وأن يستبدل بها المشاعل والشموع. ومن خلال معرفتي بخبراته اكتشفتُ أن الفن التشكيلي والدراما يكُونان أحيانًا أيسر في ممارستهما بالنسبة له، وخاصة عندما يحدث ذلك في الغرفة شحيحة الضوء، مقارنة بحالتهما عندما تكون الغرفة غارقة في ضوء ساطع. وبخاصةٍ عندما كانت مخاوفه أو تخيلاته تتمركز فيما يحدث في الظلام. لقد استخدمتُ كارلا، التي كانت تعاني من الكوابيس، الشموع والمشاعل، بل الكشافات الضوئية لعدة شهور، من أجل أن تكوّن (تصنع) مناخًا متغيرًا يناسب إنتاجاتها الفنية المتغيرة. لقد كانت الصور التي رسمتها، والقصص التي كتبتها، تشتمل على أصوات مخيفة تُسمَع في أثناء نوم الناس ليلًا. وفي إحدى المراحل تم تكليفي بلعب دور الأم المسيطرة، التي تميل إلى العقاب، التي تخلّت في

النهاية عن ابنها (وليدها) الخائف الصغير(كارلا) وغادرت البيت. وفي مرحلة تالية أصبحت هي التي تقوم بدور الأم؛ أولًا بصفتها أمًا لئيمة شريرة، ثم بعد ذلك أمًا من النوع الحنون العطوف، التي بقيت في البيت، وقامت برعاية طفلها الجائع (أنا) – بل بإطعامه - على الرغم من فضولي المشاكس المزعج.

توسيع النطاق

كان «تومي» يشعر بالكرب والأسى بسبب فقدانه بصره تدريجيًا، وقد وجد أنه من الصعب بالنسبة له أن يعبّر عن غضبه بالكلمات. هكذا قام بالتعبير أولًا عن بعض مشاعره من خلال النقر (الدق) بسرعة على طبلة ثم على آلة الإكسيليفون بعد ذلك. وخلال تلك العملية اكتشفنا معًا وجود موهبة إيقاعية ونغمية في هذا الزميل الصغير، وسجّلنا كذلك مؤلفاته وحفلاته على شريط تسجيل. إن الآلات الموسيقية والدُمى والألعاب الصغيرة المتحركة، ألعاب الأطفال التي يمكن أن تتحرك وتنتقل من مكان إلى آخر على أرضيات من الطين، أو على الصواني، أو مكعبات رملية، أو على مناضد،

(Carey, 1999, Koeff, 1980,-M.Lowenfeld, 1971, 1979)

كذلك استعداد المعالج، ورغبته في التحرك في اتجاهات إبداعية أخرى - يمكنها كلها أن تساعد الطفل في تكشُّف تلك الوسائل الأكثر مناسبة وراحة بالنسبة له في التعبير، على نحو مماثل تمامًا لما يحدث داخل عالم الفن التشكيلي، حيث يمكن للمعالج أن يساعد الطفل كي يجد أو يكتشف أفضل وسيط يناسبه – أو يناسبها – للتعبير عن رسالته الخاصة وتوصيلها.

خاتمة أو خلاصة

على الرغم من أنه قد يبدو غريبًا، بالنسبة لي، أن أصف هذه التداخلات الدرامية الكثيرة كلها في كتاب حول العلاج بالفن؛ إلا أنني أجد أن تلك الوسائط التعبيرية كلها ذات علاقة قوية ووثيقة ببعضها، وبخاصةٍ في أثناء العمل مع الأطفال. فتقييدُك أحد الأطفال على نحو جامد صارم وحصره

في القيام بعمل يرتبط بنوع واحد فحسب من الفنون، أمرٌ من الممكن أن يؤدي، على نحو مصطنع، إلى الكف أو إيقاف ذلك التدفق الطبيعي العضوي للتعبير، فخلال عملي مع الأطفال كانت تظهر تلك العلاقات بين الوسائط المختلفة على نحو تلقائي، كما حدث بالنسبة لـ «كارلا»، فالطفل قد يستخدم ألوان الإصبع لـ«مكياج» أو لتلوين وجهه، وخلال القيام بتمثيل دور الطفل قد يبتكر أداة مساعدة كالبندقية (الشكل 5.4A) أو السيف، ثم يستخدمها في الهجوم في أثناء عمل درامي (5.4B). إنه – أو إنها – قد يلتقط منحوتة صلصالية ويبدأ في الحديث معها كما لو كانت دُمية متحركة أو عروسة (انظر أيضًا: Oaklander, 1988, Rogers, 1993) أو قد يتحول الصلصال إلى شيء غير متوقع كأن يتحول إلى قبعة مثلًا (5.4D).

لقد كان توسيع حدود المدى، في بعض الأمثلة التي وضعناها في هذا الفصل، ممكنًا ببساطة من خلال جعل أشكال أخرى من التعبير أشكالًا متاحة، كذلك من خلال كون المرء منفتحًا ومتقبلًا استخدامها بعبارة أخرى. إن ذلك كله يشتمل على تقديم اقتراح خاص آخر تبيّن أنه من المحتمل أن ييسر قدرة الطفل على القول بشكل إبداعي لما كان في عقله—أو عقلها. ومن المرجح أنه، في هذا النطاق، وبخاصة عندما كنت أقوم بمقابلة أو حوار مع الطفل حول منتجاته، قد تكون إبداعية المعالج بالفن أكثر فائدة، وفي الواقع كلما كانت الفكرة أكثر خيالية وابتكارية كانت أفضل؛ مادامت هذه الابتكارية تُستخدم لتلبية حاجات الطفل إلى التعبير والفهم، لا لخدمة حاجات المعالج نفسه.

بالمعنى الأوسع، فإن التحدي الأساسي والمهمة الأساسية هنا إنما يتمثلان دائمًا في ذلك الاستخدام الفعال للموارد المتاحة أيًا كانت، التي تبدو الأفضل في هذه اللحظة، كذلك في أن نكون منفتحين ومبدعين فيما يتعلق بتلك الإمكانيات والاحتمالات الكثيرة التي ينطوي عليها المكان والمواد والإنسان ذاته. سواء كان المرء يحاول أن يكشف عن الدفاعات الخاصة بالطفل، أو كان يدعّمها، إنه أمر يعتمد على قضايا كثيرة مركبة تشتمل - من بين ما تشتمل عليه - على تلك الديناميات النفسية الخاصة بالطفل ذاته، كذلك على ذلك التغير الذي يحدث عبر الزمن؛ إنها قضايا يفضّل أن تتم معرفتها من خلال الإشراف الطبي الإكلينيكي الدقيق أيضًا.

من الممكن، خلال العمل مع معظم الأطفال، أن نثق أيضًا في قدرة هؤلاء الصغار الخاصة على استخدام الدفاعات النفسية عند الضرورة، من أجل إيقاف اتجاه تروس الحركة أو تغييرها، وبخاصة إذا أصبحت الأشياء مهدّدة لهم بدرجة كبيرة. ومع الاستمرار في العمل مع الأطفال، قد يتوفر لدى المرء إحساس جيد تمامًا فيما يتعلق بمقدار القلق والإحباط الذي يستطيع هؤلاء الأفراد التعامل معه، ويتعلق كذلك بالتوقيت الذي يكون من الضروري بالنسبة له أن يتدخل. إن المرء لا يتعلم أن يثق في منظومة الحماية الذاتية الخاصة بالطفل فحسب، لكن أيضًا في حاسته السادسة الخاصة، كذلك في أذنه الثالثة، وأيضًا في «العلاج بالفن» الذي هو: «العين الثالثة» هنا.

إن هناك طرائق كثيرة يمكن أن يقوم المعالج بالفن، من خلالها، بتيسير صراع الطفل الخاص وكفاحه من أجل أن ينمو؛ وهو أمر يمثل تحديًا بالفعل، بالنسبة لمهارة المرء وإبداعيته. إن التداخل الفعال يمثل مهمة شائكة؛ مهمة ينبغي القيام بها فحسب من خلال وعي جاد بالدوافع الداخلية والخارجية للطفل، ووعي كذلك بالتأثيرات المحتملة لهذا التدخل عليه وعلى العلاج له. ومن حسن الحظ أنه من خلال نوع من الاتحاد أو التحالف العلاجي القوي، ومن خلال إحساس ما بالثقة أيضًا، يمكن للعلاج بالفن عندما يُستخدم مع طفل ما أن يتحمل عددًا معقولًا من العثرات. لذلك فإن طريقة المحاولة والخطأ لم تزل هي القاعدة، وليست هناك أية معادلات أو صيغ صالحة هنا لكل الحالات.



القسم الثاني: الفرد

الفصل السادس: التقييم الفني الفردي

لقد وجد الكثيرون من علماء النفس، الذين استخدموا الرسومات؛ أنها وسيلةً لها اعتبارُها في اكتشاف جوانب الارتقاء المتميزة لدى الأطفال؛ وقد وجدوا أيضًا أن الرسم الخاص لشخص محدد ما أو لموضوعات أخرى، من الممكن أن يكون طريقة مفيدة في فهم شخصية الطفل.

.(Harris, 1963, Koppitz, 1968, 1984)

وبينما تم جمع عينات كبيرة من الرسومات من الأطفال العاديين في مراحل عمرية مختلفة، من أجل تحديد الخصائص المميزة لهم عند أعمار مختلفة؛ تزايد الاهتمام أيضًا بقضايا تتعلق بطبيعة تلك الرسومات التي يمكنها أن توفر لنا معلومات حول الحالة الانفعالية للطفل/الطفلة، كذلك الاحتمالات الخاصة بالاضطرابات النفسية لديهما.

Di leo, 1974, 1983; Drachnick; 1995; Klepsch& Logie,) 1982; Mackaver, 1949; Malchiodi, 1998; Oster & Crane, .(2004, Schildkrout, shenker, & sonnenblick, 1972

لقد سارت معظم الإجراءات التشخيصية للرسم على منوال ما أطلق هامرHammer عليه اسم «مطلب علم النفس من أجل التقنين» (1958, P.54)، كذلك التحكم الصارم نوعًا ما في الموضوع والوسيط. فخلال عملية النسخ (Dileo, 1970)، كذلك عملية إكمال المهام (Kinget, 1992)، يكون وجودُ قطعة صغيرة من الورق ومعها قلم رصاص الشرط أو القاعدة الأساسية. كذلك فإن تحديد الموضوعات التي ينبغي رسمها، مثل الشكل الإنساني (Machover) والعائلة (Appel, 1931, Burns & Kaufman, 1970,Hulse, 1952)) والحيوان (Levy& levy, 1958) والبيت – الشجرة – الشخص

(Buck, 1948; Burns, 1987; Hammer, 1958)

لم يكن فحسب الذي يحدّد ما قد يمكن رسمُه، لكن أيضًا الوسيط المستخدم في الرسم كذلك.

هكذا كان يتم الجمع بين الاختيار الحر للموضوع والتحديد لموضوعات أخرى خلال تلك الإجراءات التي تتطلب القيام برسم سلسلة من الرسومات، منها تلك الإجراءات التي ورد ذكرها عند Schmidt-wochner (1946) وكوهن، وهامر، وسنجر (1988)، وليثيك (1989, 1983)، وبتنسكي (Betensky 1995). وتكون الإجراءات الخاصة بالاختبار

الحر للموضوعات شائعةً أكثر في تلك المقابلات الشخصية التي تُستخدم فيها وسائط أخرى غير القلم الرصاص أو قلم التلوين؛ منها تلك الإجراءات التي تم اتباعها في دراسات جوزيف نابولي[1] باستخدام ألوان الإصبع (1951)، أو التي اتبعها وولتمان وباستخدام الصلصال (1964.6).

اقترحت في عام 1983 إيديث كرامر E. Kramer وجيل شير Jill Schehr (2000) نوعًا من التقييم للفن، يشتمل على سلسلة من الأنشطة: الرسم والتصوير والعمل باستخدام الصلصال، وفي عام 1988 اقترحت إيلين هوروفيتز أيضًا عملية تقدير مماثلة باستخدام هذه الوسائط الثلاثة نفسها (Horouitz- Dorby 1988).

يُطلَب من الطفل، في مثل تلك الإجراءات، أن يرسم ويلون ويصنع أشكالًا من الصلصال، لكن يمكنه أيضًا أن يختار الموضوع الذي يجب أن يقوم بذلك من خلاله.

(CF. Brooke, 2004; silver, 2002)

لكن نادرًا ما يحدث، على كل حال، أن يقدَّم مدى واسعٌ من الوسائط، جنبًا إلى جنب، عملية الاختيار الحر للموضوع، ما عدا ما حدث عندما درَس العاملون في هذا المجال الأعمال الفنية التي تم إنتاجها تلقائيًا في المدرسة أو في مواقع العلاج، في ظل ظروف طبيعية.

Alschuler & Hattwick, 1947; Bender, 1952; Elkisch, 1945,) Hartley, Frank &Goldenson, 1952; Schmidt- woehner, (1942

وسواء تم إجراء هذه الدراسات في سياقات علمية بحثية، أو في العيادة، حيث يبدو أنه من المهم تقديم تقنيٍ ما كي يُقدَّم إلى جهة ما، كذلك التحكم في المؤثرات الدخيلة، فإن هناك عددًا قليلًا من تلك الدراسات المنشورة فحسب هو الذي اقترب من تقديم طائفةٍ أو مدى من الوسائط، جنبًا إلى جنب، عمليةَ الاختيار الحر للموضوع أيضًا.

Dewdney, Dewdney & Metcalfe, 1967, Pasto &)

(1) Napoli's work: الإشارة هنا إلى تلك الاستخدامات التشخيصية والعلاجية لألوان الإصبع في السياقات الإكلينيكية (في العيادات والمستشفيات) وقد عرّف جوزيف نابولي هذا النشاط الذي يتم بهذا النوع من الألوان وحدَه على أنه أداة إكلينيكية تسهم في تقييم ودراسة وفهم الشخصية الإنسانية، كما استخدم هذه الألوان في تشخيص بعض الحالات الفصامية لدى الأطفال والكبار أيضًا.

(Runkle, 1955, Schmidt – woehner, 1946

وقد وجدتُ في معظم الأحوال، مع ذلك، خلال عملي مع الأطفال، في سياقات تربوية أو إكلينيكية علاجية متنوعة، أن الأمر الأكثر فائدة السماح بوجود مثل هذا الاختيار الحر. فعندما بدأت عملي في مركز لتوجيه الأطفال، وطُلب مني تطوير نوع من عملية التقييم للفن، خططتُ منذ البداية للقيام بعملية دمج بين الاختيار الحر للموضوعات وعملية التحديد للموضوعات أيضًا، كما كنت أشعر بأن رسم صور للذات أو للعائلة سوف تكون عملية زاخرة بالمعلومات. وعلى كل حال، فإن ما قد اكتشفتُه عندما بدأت القيام بمقابلات شخصية مع أطفال مختلفين حول الفن؛ أن هؤلاء الصغار أنفسهم سوف ينظِّمون - على نحو ضروري - تلك الساعة التي سوف تستغرقها الجلسة بطرائق تجمع بين الكتمان والكشف، أو بين الانضباط والتحكم؛ وبحيث يكون أي فرض لأية وسائط أو موضوعات عليهم أمرًا غير ضروري وتدخلًا مشتتًا للانتباه أيضا. كذلك فإن هناك، بطبيعة الحال، أوقاتًا يبدو أنه قد يكون من المناسب خلالها أن نستخدم موضوعات أو وسائط محددة، كما في عملية تقييم فنون العائلة (انظر الفصل العاشر)، أو في بعض المشروعات البحثية (انظر الفصل الحادي عشر). وعلى كل حال، فإنه قد ثبت لي أيضًا أن الأمر المهم، من أجل ذلك الهدف العام الخاص بالوصول إلى معرفة مناسبة بالأطفال، هو اكتشاف أين يوجدون، إلى أين يذهبون، وما الذي يشغل بالهم أو يثير هواجسهم، وأيضًا كيفية تعاملهم مع هذه الانشغالات داخليًا؛ إن اتباع المنحى غير المنظم أو المهيكل سلفًا كان هو الأكثر فائدة بالنسبة لي في عدد متنوع من المواقع.

إن المثال الخاص بتقديم دعوة من أجل إجراء مقابلة شخصية تقوم على أساس اللعب مع طفل صغير، وفيها يكون التنظيم الخاص بالزمان والحركة متسمًا بالحرية، وكذلك التقديم لمجموعة متنوعة من المواد، هو المثال الأقرب إلى ما نقصده هنا.

Axline, 1947; Chazan, 2000; Gil, 1991, Haworth, 1964, Moustakas, 1953, Schaefer & O'Conner, 1983

وأحد الفروق الأساسية بين جلسةٍ للّعب والمقابلة الشخصية حول الفن، أن تلك المقابلة الشخصية المتعلقة بالفن ذات قابلية للتطبيق على مدى واسع من الأطفال ذوي الأعمار المختلفة.

ومثلما قد لا يكون الطفل الموجود عند المستوى ما قبل التمثيلي Pre-Representational من الارتقاء التصويري، أو الخاص بإنتاج الصور، قادرًا على رسم شخص أو عائلة، كذلك يكون من غير المحتمل أن يلعب المراهق بالدمى أو الرمال. إن كلًا منهما يمكنه أن يستجيب، على نحو مناسب، لمدى واسع من المواد الفنية، وسوف يستخدمان أيضًا هذه المواد بما يتفق مع المستوى الارتقائي الخاص بهما. وقبل أن نتقدم، أكثر من ذلك، في هذا الأمر، قد يكون من المفيد أن نلقي نظرة سريعة على ما يمكن أن يحدث خلال عملية تقييم الفن هذه.

الشروع في المقابلة الشخصية:

أنا أفضّل أن يكون لديّ أقل قدر من المعلومات المناسبة بقدر الإمكان قبل البدء في عملية التقييم الأولى، وذلك لسبب بسيط؛ أن هذه المعلومات تتيح الفرصة لي لأن أكون أكثر انفتاحًا على كل ما يمكن أن يقوله لي الطفل عن نفسه.

كما أن ذلك يمكّنني من أن أقول لهم أيضًا، في صدق، إنني لا أعرف شيئًا عنهم (أو لا أعرف الكثير)، ولأنهم - هم أنفسهم - الخبراء بأنفسهم فإنني أتوقع منهم أن يكونوا قادرين على أن يخبروني بما هو مهم عنهم وأن يكشفوا لي ذلك. كذلك فإنني أفضّل أيضًا أن ألتقي بالطفل من غير والديه، حتى يكون واضحًا لكل شخص أن الصغير هو موضوع اهتمامي وانشغالي الرئيسي، ومن الممكن أن يستمر الأمر على هذا النحو حتى بالنسبة للأطفال الصغار جدًا.

لا بد في البداية أن يُعِد المعالج مكان العمل ماديًا ونفسيًا، لا بد له من أن يجعل هذا العمل مفعمًا بالمعنى؛ ويعني ذلك ضرورة أن يوفر مدى مناسبًا من المواد الفنية ومن التنظيم الواضح والممتع لها أيضًا، بحيث يمكن استكشافها بسهولة.. وأن يوفر كذلك خيارات مناسبة في مكان العمل ومساحته، من أجل تحقيق أقصى قدر من الراحة للأطفال. كما أن تلك الدعوة أو المناشدة التي ستوجّه إليهم تكون بسيطة: أن يستخدموا ما يريدون استخدامه، وأن يقوموا بكل ما يريدون القيام به، وفي حدود الوقت المتاح.

إذا سأل طفل ما عن مبرر القيام بمثل هذه المقابلة الشخصية حول

الفن، فإنني أقول له إنها تقدم لي طريقة مناسبة لمعرفتهم، وأن أوفر لهم كذلك من خلالها طريقة محددة ليخبروني من خلالها ببعض الأمور عن أنفسهم، إضافة إلى ما يريدون قوله لي أيضًا من خلال الكلمات. وأحيانًا قد أضيف إلى ما سبق قولي إن هذه المقابلة تساعدني وتساعدهم في تقدير ما إذا كان العلاج بالفن سيكون مفيدًا لهم أم لا. أما إذا وصل التساؤل إلى الأساس المنطقي أو المسوغ العام لهذه المقابلة، فإنني أفسر لهم ذلك بقولي إن الصور أحيانًا تعطي هاديات عن تلك الأشياء التي لم يصبحوا بعد واعين بها، وإن الأمر لا يتعلق بالفن بقدر تعلقه باستخدام لغة أخرى مألوفة للعقل البشري، وكما هو الحال أيضًا بالنسبة للأحلام.

بينما يقوم المعالج بالفن بملاحظة طريقة الطفل في التعامل مع المهمة التي يقوم بها (انظر الفصل السابع)، ينبغي عليه أن يكون مستعدًا أيضًا للتدخُل، عند أية نقطة، من أجل تيسير التدفق الخاص بالمادة. إن ذلك التدخل قد يقصد من ورائه مساعدة طفل ما على أن يبدأ في العمل، وهو الأمر الذي يكون أحيانًا بسيطًا ومتعلقًا بإعادة الذكر أو التكرار للخيارات المتاحة أمام الطفل، أو بأن نقوم بتوجيه بعض الأسئلة إليه، التي تساعده في عملية اتخاذ القرار. وقد يعني ذلك أيضًا منحه تصريحًا صريحًا واضحًا لأن يستخدم وسيطًا ما بطريقة خاصة، أو تقديم مساعدة تقنية أو فنية له من أجل إعادة تجميع أهدافه الإبداعية الواضحة وحشدها، وذلك بعد أن يكون قد لحق بها نوع من التشوش أو عدم التنظيم.

إن المبدأ الموجه الذي له هنا معنى أكثر من غيره بالنسبة لي هو: التدخل بأقل قدر ممكن »أقل قدر ممكن من التقييد« لذلك التدفق الأكثر قبولًا والأكثر أي أصالة وصدقًا. ومن المهم على نحو خاص ألا نتداخل أو نقوم بالتأثير من خلال إبداء الإعجاب الكبير بأفكار الأطفال، إن ذلك يعمل على تلويث البيانات أو إفسادها؛ تلك التي تكون أكثر صدقًا عندما تتوفر، على نحو كامل، من خلال الفرد الذي يتم تقييمه أو تقدير سلوكه خلال وجوده معنا في العيادة.

أما إذا كان من الضروري أن نتدخل؛ بطريقة أو بأخرى، فينبغي علينا أن نضع في اعتبارنا ذلك الأثر الخاص بهذا التدخل. وينبغي على الراشد، بقدر ما يكون ذلك ممكنًا، أن يعود إلى دوره الخاص بصفته مراقبًا أو ملاحظًا محايدًا؛ وإنه بقدر ما تكون تلك الملاحظة بعيدة عن التطفل

وثاقبة، ومدركة جيدًا كما تلاحظه، بقدر ما تكون المعلومات متاحة من أجل استخلاص المعنى من هذه المواد والبيانات المتاحة. (وهذا موضع الاهتمام الكبير في الفصل السابع).

ساعة جيمي الدرامية

جاء الطفل جيمي إلى غرفة اللعب، وقد كان طفلًا شديد الخوف، في السادسة من عمره. وكان قد التقى بي توًا بعد أن ابتعد عن أمه بسهولة، تلك التي كانت تجلس في قاعة الاستقبال. وعندما دخل هناك رأى حامل لوحات الرسم ومنضدة وأوراق الرسم متفاوتة الأحجام والألوان، كذلك حوضًا وُضِعت فوقه أنواع عدة من الألوان (ألوان الإصبع، ومسحوق ألوان التيمبرا موضوعة في ملاحات »رشاشات الملح«، وألوان تيمبرا سائلة، وألوان مائية). وكانت هناك مجموعة من فرشات الرسم من كل الأشكال والأحجام الممكنة. وعلى منضدة أخرى رأى جيمي أدوات الرسم المألوفة بالنسبة إليه، والجديدة أيضًا، الطبشور وأقلام التلوين وأقلام تحديد الخطوط Markers وعصي التلوين Paint sticks و أقلام التيمبرا الخاصة بتحديد الخطوط Tempera Markers، كما كان يستطيع أن يرى أيضًا قطعًا من الخشب وغراء أو صمغًا لاصقًا وصلصالًا، وورقًا مقوى وأدوات تشكيل الصلصال وشريط كاسيت ومقصات، وقد تم إخباره أنه يمكنه أن يستخدم أيّة مواد يريد استخدامها، وأن يختار ما يحبه وأن يقوم بكل ما يريد القيام به.

وبعد أن فحص جيمي بعناية هذه المصفوفة الواسعة من المواد، قرر أن يستخدم عصي التلوين، وهي شيء جديد بالنسبة له، ثم وقف بجوار المنضدة ورسم بعناية شكل مثلث، كما استخدم لونًا مختلفًا في رسم كل جانب منه، وقد قام بذلك كله مستخدمًا أكبر حجم ممكن من أوراق الرسم المتاحة، بمساحة 24×18 بوصة (الشكل 6.1A).

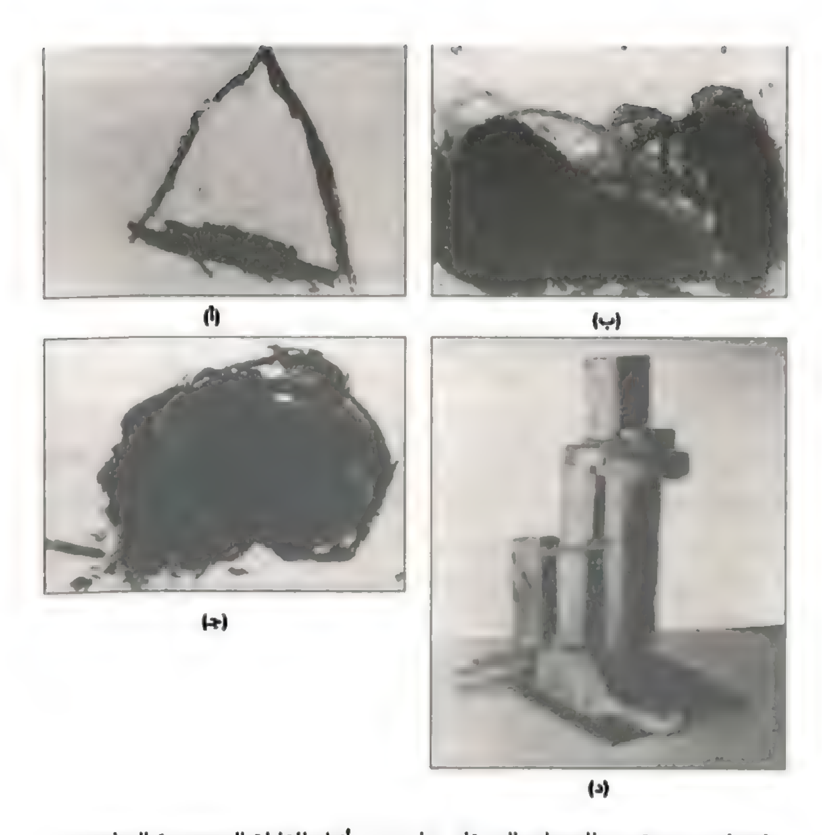
ثم أحضر »جيمي« إلى المنضدة بعد ذلك بعض الزجاجات أو »الملاحات« التي تحتوي على مساحيق ألوان، كذلك وعاءً يحتوي على ماء، وبينما كان يرش اللون ويخفقه بشدة (أي هز الملاحة التي تحتوي عليه بقوة)، كان يتكلم عن أخته الصغيرة التي كانت »سيئة – إنها تركلني!« (الشكل رقم 6.1B). ثم استخدم »جيمي« بعد ذلك ألوان إصبع ناعمة (الشكل6.1C)، ثم حكى لي، بينما كان يلطخ الورق بالألوان بشكل إيقاعي، قصة متوهمة

متخيلة بشأن أن «الشرطة ألقت القبض عليّ ذات مرة، لأني قد قطعت أنف شخص ما»، ثم أضاف - بنغمة تنم عن أنه يأتمنني على أسرة - أن أمه لديها قاعدة حول قطع الأنوف، ويفترض أنها كانت قاعدة ضد القيام بذلك الفعل.

وبعد أن غسل يديه قام بالمازحة حول تلك الأشياء التي تذهب هباء في البالوعة (أو المجاري)؛ ثم تحرك بعد ذلك بعيدًا عني، وبدأ يعمل في أرضية الغرفة مستخدمًا قطع الخشب والغراء اللاصق، ثم بنى بهدوء وعناية صاروخًا طويلًا. (الشكل رقم 6.1D).

ثم اختار ثانيةً أكبر حجم من الأحجام المتاحة من الأوراق البيضاء واستخدم مؤشرات علامات رفيعة الحجم، ثم تقدم نحو رسم صورة لرجل فضاء كان قد سافر إلى أبعد مسافة في رحلته نحو القمر، لكنه ربما سيموت جوعًا أيضًا، لأن الناس الموجودين على الأرض لم يزودوه بوقود كافٍ كي يعود، أو بالطعام كي يبقى حيًا (الشكل 6.1E).

وبعد أن نظّم جيمي، بكل دقة، مؤشرات العلامات كي تتماثل مع الألوان الموجودة على الصندوق، استخدم طبشورة سميكة من التي يكتب بها على البوسترات أو ملصقات الإعلانات، كي يرسم صورة لـ«هانسيل وجريتل والساحرة العجوز الشريرة» (الشكل رقم 6.1F). وقد كان يعمل بسرعة من أجل أن يتوفر لديه الوقت المناسب كي يلون. وفي النسخة التي قدمها من هذه القصة تم تدمير الساحرة أولًا، فقد تمت الشخبطة التامة لوجهها، لكنها فازت بعد ذلك، ودفعت الطفلين نحو الموقد، لأنهما كانا يتسمان بالشراهة.



(6-1) مجموعة من المنتجات التي قام بها جيمي أثناء المقابلة الشخصية الخاصة به (التي دارت حول الفن، وبالترتيب (البقية في الصفحة التالية)

ثم جلَبَ جيمي بعد ذلك كل الأوعية الحاوية لألوان »التيمبرا« إلى المنضدة، ورسم صورة على ورقة كبيرة مستخدمًا في ذلك فرشاة رسم قصيرة مسطحة، وبينما كان يقوم بذلك كان يحكي تلك القصة على نحو شائق (الشكل رقم 6.1G). حيث يظهر المنزل أولًا ثم النار، ثم صرخ مستغيثًا: »الغوث!، الغوث!، حريق! «، ثم شرح ذلك بقوله إن ذلك »الطفل الصغير« الموجود في المنزل يستغيث طلبًا للمساعدة، ويريد أن يخرج من ذلك البيت الذي يحترق، لكن والديه – وفي الحقيقة كل البشر الآخرين الذين كانوا موجودين هناك - قد أصبحا في عداد الموتى. وكان الطفل هو الناجي الوحيد.



(هـ) (و)

(ز)

بقية أعمال جيمي

ثم تقدم جيمي بعد ذلك كي يحاول إنقاذ ذلك الولد، من خلال إضافة سيارة إطفاء للحرائق مزودة بخرطوم واثنين من رجال الإطفاء وأحد رجال الشرطة، وقد جاءوا جميعهم من أجل إنقاذ الطفل. وكان جيمي يشعر

بالحسرة الشديدة والألم بشأن ما قد خلص إليه في النهاية، وهو يشعر بالحزن من أن ذلك الولد قد يموت بالفعل داخل النار على الرغم من كل المحاولات التي بذلت من أجل إنقاذه. وعندما سألته: كيف اشتعلت تلك النار في بادئ الأمر؟ قال: ربما كان ذلك الولد نفسه هو الذي أشعل النار في البداية. مما قد يتضمن أيضًا القول إن موته كان، إلى حد ما، عقابه له على ما قام به من فعل شيء. لقد كان جيمي مندمجًا على نحو عميق في العملية الخاصة بحكْي القصة، كذلك في الرسم والتلوين للصورة، وبالكاد عكس النتاج الذي قدمه، تلك الحالة الدينامية العميقة المتضمنة في هذا الأمر، لقد أخبرنا جيمي في حقيقة الأمر بالكثير من الأمور في ساعته تلك التي استغرقها معنا، وذلك من خلال سلوكه، كذلك الشكل والمضمون العميقين لإنتاجاته، كذلك ترابطاته المتعلقة بها، لقد حصلتُ على صورة لطفل صغير كان يرزح تحت وطأة الضغوط (كان مشغولًا جدًّا)، لكنه كان يواجه تلك الضغوط على نحو بناء وإنتاجي أيضًا، في مواجهة موقف غير منظم وغير يقيني ومفعم بتهديدات كثيرة محتملة. لقد كشف هذا العمل الذي قام به جيمي عن قدرته على العمل عند المستوى المناسب ارتقائيًا لعمل بالنسبة لتلك الرسومات التشخيصية، كما كشف عن قدرة ذلك الطفل أيضًا على تحمل الإحباط، وأن يواصل جهوده، وأن يحقق التآزر بين اليد والعين بشكل مركب، وذلك خلال عملية تكوينه الصاروخ، ومن خلال استخدامه قطع أخشاب مختلفة الأحجام ومعها غراء لاصق.

لقد أدى ما قام به جيمي إلى إثارة بعض الفروض حول تلك الأسباب التي أدت به إلى شعوره بالاضطراب في البيت والمدرسة، وحول كون معظم اهتماماته ومصادر قلقة الكبيرة قد كانت تتمركز حول التحكم في اندفاعاته (حول شعوره بالعوز والاحتياج، وحول فضوله المعرفي)، كذلك حول ذلك القلق الذي كان يستثار بفعل تخيلاته التي كانت تدور حول تلك الكوارث المحتملة المترتبة على غضبه (الضرر البدني، والهجر أو التخلي أو الموت). وانطلق جيمي مستغرقًا في عمله الفني، عبر مسار تلك الساعة، بدايةً من تمثيله ذلك المثلث الأول الذي رسمه بعناية، ليس فحسب بسبب شعوره بالحرية التامة، لكن أيضًا لأنه أصبح، بشكل متزايد، أكثر قدرة على التعبير بالصور والتواصل رمزيًا، وبخاصة عبر منتجاته الثلاثة الأخيرة.

لم يكن جيمي يرغب في المغادرة، بل إنه تقبل ومكرها مسألة انهاء جلسة العلاج والتي كانت تستغرق ساعة من الزمن. إن إحدى أكثر الخصائص المهمة

الميزة لمثل هذه المقابلة الشخصية حول الفن إنما تتمثل في أنها مقابلة يتم إدراجها أو النظر إليها، كلية، على نحو نموذجي، على أنها نوع من المواقف المسلية الممتعة، وعلى نحو لا يماثل معظم مواقف الاختبار. وعلى الرغم من أن كثيرًا من الأطفال منا يطلبون على نحو تلقائي جلسة أخرى مماثلة، إلا أن مقابلة شخصية واحدة تستغرق ساعة واحدة تقدّم، على نحو نموذجي، ثروة كافية من المعلومات والمعرفة بحيث تكون هناك بيانات مهمة دالة متاحة لنا من أجل التخطيط لعملية العلاج. ولأني أقدّم العلاج للمرضى خارج مكاتب الصحة النفسية وعياداتها، فإن هناك الكثير من الأمور التي يمكن قولها حول ذلك النشاط، الذي يمكن أن يكون سارًا وتطهيريًا تنفيسيًا وتعبيريًا وموظّفًا لأغراض علاجية ولأغراض تشخيصية أيضًا.

البدء في العمل

لم تكن هناك أية صعوبة تُذكر بالنسبة لـ«جيمي» في أن يبدأ في العمل. وفي الحقيقة إن مثل هذه الاستجابة هي القاعدة وليست الاستثناء. وقد يعزى هذا الأمر، في جانب منه، إلى توقعاتي المفعمة بالثقة بأن هؤلاء الصغار سوف يكونون قادرين على أن يكتشفوا شيئًا يعملون من خلاله، وطريقة كذلك يستخدمونها، وهو نوع من الثقة أو القناعة تنتقل من غير شك إلى الطفل. وعلى الرغم من أن اختيار موضوع ما يكون أحيانًا أمرًا صعبًا إلا أنه ليس من الضروري أبدًا أن أعطي الطفل - حتى إن كان أكثر اعتمادية - نوعًا من الاقتراحات أو الإيحاءات الخاصة للعمل.

بينما يبدأ معظم الأطفال العمل بالاستكشاف، بصريًا ولفظيًا أو يدويًا، للمواد المتاحة أمامهم، فإن عددًا قليلًا منهم فقط يكونون تقريبًا مشلولي الحركة أو متجمدين في أماكنهم فيما يتعلق بالمهمة التي ينبغي أن يبدؤوا العمل من خلالها. وفي أغلب الأحوال يكون من الممكن أن نساعد هؤلاء الأطفال بأن نبدأ ببساطة في التلفظ أو النطق بأنواع الاختيارات المتاحة أمامهم. وتمثيلًا لا حصرًا، وقف دونالد، الذي كان في الرابعة عشرة من عمره، جامدًا متصلبًا يحدق في المواد المتاحة أمامه حوالي ثلاث دقائق أو أكثر مفعمة بالصمت والتوتر. على كل حال، عندما سألته عما إذا كان يفضل أن يرسم، أو أن يلون، أو أن ينحت، أو أن يقوم بالتشييد والبناء، كان عندها

قادرًا على الاختيار وبدء العمل في بناء تكوين مفضل لديه من الخشب.

وكان من النادر فقط بالنسبة لي، خلال آلاف من مثل تلك المقابلات، وكان من الضروري، وعادة في الحالات الخاصة بالمراهقين أو الراشدين، أن أقترح على المريض أن يقوم بعمل شخبطة ثم يتبعها بإسقاط مشاعره عليها ثم يرسم صورة ما، وقد استخدم كثيرون هذا الإجراء الخاص بتكوين الصور، ثم الاستجابة للمثير الغامض الخاص بالنسبة للمرء الذي يظهر في عمله.

Cane, 1951, Elkisch, 1948; Naumberg 1947; 1966;)
(winnicott, 1964 – 68; 1971 b

فمثلها مثل تلك الرسومات أو الشخابط التي رُسمت على وسائد رقيقة أو لوحات للرسم، التي اعتاد هامر (1958) أن يضعها على مقربة من مرضاه؛ فكذلك قد تمثل الإسقاطات التصويرية على مثل هذه الأشكال، التي ينتجها المرء، التي تشبه بقع الحبر، التي استخدمها رورشاح في اختباره، في حقيقة الأمر، طريقًا مختصرًا يوصلنا إلى تلك المادة المخزونة في اللاشعور (وانظر Rlkisch, 1948 والملاحظة الأولى الموجودة في موضع سابق من هذا الكتاب).

لقد كانت ميلاني، التي كانت في الخامسة عشرة من عمرها، ممانعة في أن ترسم على نحو تلقائي؛ لكنها كانت قادرة أيضًا على أن تُسقط صورة خاصة بطائر ما على رسوماتها، وأن تطورها من خلال شخبطتها (الشكل 6.2). وفيما يتعلق بتلك الصورة قررت في البداية أنها صورة نسر، ثم غيرت رأيها بعد ذلك قائلة: «أعتقد أن ذلك هو صقر أو شيء ما قريب من ذلك». ثم استمرت قائلة إنها تود أن تكون في مكان هذا الطائر، أو بدلًا عن ذلك تقوم برعايته، وقد وجدت أن الفكرة الثانية مريحة أكثر بالنسبة لها؛ ثم أنها قد واصلت كلامها أيضا، كي تفسر رغبتها هذه، قائلة إن النسور كانت تعاني من خطر الانقراض من خلال إهمال الناس لها، وإنها تحب أن تعمل من أجل الحفاظ على الأنواع الحية.

وعندما سألتُها حول ما إذا كانت تعتقد بوجود أية علاقة بين ذلك الطائر وبينها، وافقتْ على ذلك وقالت: «نعم هناك علاقة بيننا»، ثم

ربطت تلك العلاقة بحاجاتها الخاصة القوية والكبيرة غير المتحققة بأن تجد شخصًا تعتمد عليه؛ فقد كانت تعيش مع أخيها، لكنها لم تكن سعيدة أو مُرحبًا بها في بيته، وأعتقد أن تلك الثنائية الخاصة بالنسر الصقر، ربما كانت ثنائية تعبر عن احتياجها القوى للرعاية، كذلك غضبها المرتبط بأنها تريد التعبير عنه شفاهة، الذي كان واضحًا أيضًا في كلامها المندفع بقوة أشبه بالانفجار، المتجهم ذي النبرة الغاضبة أيضًا.

كذلك كان »تيم«، الذي كان في السادسة عشرة من عمره، لا يشعر بالارتياح فيما يتعلق بالرسم بحرية، لأنه كان يشعر بعدم كفاءته بصفته فنانًا، لكنه على كل حال أبدى قبولًا على نحو محبب، فكوّن شخبطة ما وطوّرها، ووصفها بأنها رأس »شخص ما«، شخص كان حزينًا ويبكي بينما تسقط قطرة دمع من عينه، ثم قال: «ربما فقد شيئًا ما كان، ربما يكون قد فقد صديقًا، وربما قد مات ذلك الصديق، وربما كان من العمر نفسه». وفي نوع من الاستبصار التلقائي هتف تيم قائلًا: »مرحبًا! لقد فكرت توًا في شيء ما! إنني أتحدث الآن عن نفسي«. ثم سرد بعض المعلومات حول صديقه الذي كان قد مات منذ سنين بسبب تعاطيه المخدرات، وكيف أن «الشيء نفسه هو ما حدث غالبًا» هذا الأسبوع أيضًا لصديقته، التي يشعر أنه مسئول عما حدث لها، لأنه هو نفسه الذي أدخلها في مجال تعاطي المخدرات.



(2-6) نسر ميلاني الوحيد – رسمته وهي في الخامسة عشرة من عمرها وهو من رسوم الشخبطة، بالطباشير

لقد كانت قدرة تيم الخاصة بوعيه الذاتي، منذ أول مقابلة شخصية معه حول الفن، وعلى الرغم من وجود تاريخ طويل من المقاومة لأن يخضع للعلاج النفسي بأمر المحكمة؛ علامةً مبشرة أنه سيكون قادرًا على مواجهة ذاته ومعرفتها أيضًا. وفي حقيقة الأمر، فإنه قد جاء واستمر سنتين تقريبًا في مجموعة للعلاج بفن الدراما (انظر الفصل الرابع عشر)، وحدثت له تغيرات جوهرية، وقد ساعد على حدوثها تلك الوسائط والأساليب الفنية التي كانت متاحة له، كذلك المعالجون، وأيضًا زملاؤه المتفهمون.

لقد علّق وولتمان (1964a, p.325) على مثل هذه الأمور، قائلًا: «كلما كان النشاط غير اللفظي أقل تخطيطًا وتنظيمًا مسبقًا، زادت قوة تلك الاحتمالات الخاصة بالتواصل الإسقاطي»، وإذ إنني أتفق بالفعل مع القول: »ليس الأطفال جميعهم قادرين على نحو متساوٍ على الأداء الجيد للأنشطة الإسقاطية غير اللفظية كلها»؛ فإنه يبدو أن من المناسب أن نمتد بذلك المدى الخاص بالاختيارات المقدمة للأطفال هنا. وبالتأكيد فإن الأفراد يختلفون في تفضيلاتهم، كذلك في قدراتهم، وربما على نحو يتفق أيضًا مع تلك الأنماط أو الأساليب الفطرية أو المتعلّمة المفضلة.

المواد الفنية

ربما كانت تلك الاستجابات الفارقة، كذلك تلك التداعيات أو الترابطات التي تتم استثارتها من خلال وسائط لمسية وحسية حركية وبصرية، كذلك لفظية؛ هي التي يمكن أن تكون الأكثر أهمية ودلالة هنا بالنسبة لعمليات التقييم. كما أن تلك الإمكانات وجوانب القصور المصاحبة لكل وسيط، كذلك كيفية تعامل الفرد معها، هي أيضًا ذات أهمية مماثلة هنا. وليس هناك من شك في أن تلك الوسائط لها خصائص دافعة للسلوك وحاثة عليه في ذاتها (Ginotl, 1961, P.55). كذلك تحتوي الوسائط المختلفة على إمكانات مختلفة؛ كما أنها قابلة للتكيف مع غايات متنوعة (Dewey,) 1934, P.226). إن كل وسيط تكون له خصائصه المتأصلة فيه أو اللازمة له، التي تكون ذات أهمية أساسية فيما يتعلق بما يستحضره هذا الوسيط ويتطلبه ويستثيره داخل الطفل.

(CF (Kramer & Schetr, 2000, Lusenbrinj, 1990

بهذا المعنى، فإن الوسائط (أو الأدوات)، كذلك العمليات، لها شخصياتها اللازمة لها، كما أن لها إمكاناتها وجوانب قصورها وخصائصها المميزة وسماتها الغريبة أو غير العادية أيضًا. وهكذا فإن ما يختاره الأفراد من هذه الأدوات يمكننا نحن أيضًا من ملاحظة كيفية قيامهم بالتعامل مع إمكانات تلك الأدوات المحتملة الخاصة، كذلك جوانب قصورها أو الثغرات المصاحبة لاستخدامها، وتمثيلًا لا حصرًا فقد تكون هناك استجابات كثيرة محتملة ردًا على ذلك الشعور بالإحباط نتيجة تساقط بعض قطرات اللون على حامل الرسم أو على اللوحة نفسها. إن الطريقة التي يتفاعل الطفل

من خلالها مع هذا النوع من المشكلات مؤشر على قدرته - أو قدرتها – على التعامل مع الإحباط بشكل عام، أي أنه مؤشر على مدى مرونته أو مرونتها.

لقد كان جيم، وهو طفل في التاسعة من عمره، خلال رسمه »قاربًا من الطراز القديم« يتعامل بنحو قهري متكرر متصلب، وذلك خلال محاولاته اختيار ألوان الطلاء المناسبة بخطوط أو مسارات متوازية متتابعة تميز ذلك القارب. وانطلاقًا من أنه قام بمحاولاته هذه على نحو متكرر، لكن من غير جدوى؛ حاول أن يجعلني أختار اللون التالي له، وقد حلّ هذه المشكلة من خلال اللجوء إلى حل سحري. لقد كان عليه أن يعيد تلك الترنيمة المقفاة التالية: «**أوكا – بوكا صودا كروكا، أو كا – بوكا – بو، أوكا بوكا، صودا كروكا، لقد وقع اختياري عليك**»!، وقد كان يهز فرشاة الرسم في الهواء ويؤرجحها فوق تلك الأواني كلها التي تحتوي على الألوان، والموجودة فوق حامل الرسم، ثم يستخدم اللون الذي يستقر رأيه عليه في النهاية. وبعد أن كان يلوّن كل خط أو شريط ممتد في اللوحة، كان يبعد – بعناية - ذلك اللون الذي استخدمه من صينية الألوان الموجودة فوق ذلك الحامل. وحتى عندما بقيَ لون واحد فقط في هذه الصينية كان لا يزال يكرر تلك الترنيمة السحرية بصوته أيضًا.

لقد ظهرت تلك الإمكانية الخاصة بالقدرة على القيام بسلوك أكثر مرونة لدى جيم، خلال تعامله مع تلك »الأحداث« التي كانت تقع في أثناء ذلك المسار الخاص بهذه العملية. فعندما تساقطت قطرات اللون الأرجواني، تمثيلًا لا حصْرا، قال: «ووو»، ثم ابتسم ابتسامة عريضة، وتوقف برهة ثم تقدم، وضغط فرشاة الرسم على نحو إيقاعي على ورق الرسم من أجل تكوين نقاط لونية أكثر أرجوانية، وذلك عبر مسافات فواصل أو مسافات زمنية ذات أنماط خاصة.



(3-6) لوحة جيم الخاصة ب«تصميم معين» وقد أسماها بعد ذلك: «قارب أو زورق» رسمها وهو في التاسعة من عمره بألوان «التيمبرا»

لألوان الإصبع والصلصال طبيعة نكوصية شبه فوضوية تلطيخية messy؛ فهما تحتويان على إمكانات خاصة بالتكوين والإلغاء مرات عدّة؛ كما أنهما قد توفران الفرصة أيضًا لتحطيم تمثال ما من الصلصال ثم إعادة تشكيله مرة أخرى (6.1A)، كذلك القيام برسم سلسلة من الصور باستخدام ألوان الإصبع مع وضع عدد من البقع اللونية بين هذه الصور وفوقها (6.1B).

لقد قامت طفلة في السادسة من عمرها بالتكوين القوي، عن طريق ألوان الإصبع، للوحةٍ هائلة ذات إيقاع متكرر، باستخدام اليدين على ورقة الرسم. وقد كان عليها أن ترسم بسرعة ثم تمسح هذه الصورة، ثم تُخفي، بالسرعة الممكنة أيضًا، الصورة، ثم تلوِّن وأيضًا تقوم بالخمش أو الخدش لذلك الوسيط أو أداة الرسم، على نحو متسم بالعدوانية. وقد كانت الصورة الأخيرة التي أنتجتها متوافقة مع تلك الإيماءات التي كانت تقوم بها في أثناء رسمها، وقد أطلقت عليها اسمًا خاصًا: «قطة غاضبة، بأسنانها الكبيرة البارزة». (6.1C)

روز: قصة من خلال ألوان الإصبع:

لقد كانت صورة »تاكو، الحصان« (6.1D) الكلمة الأخيرة فحسب في سلسلة طويلة من الصور والترابطات الخاصة بالطفلة روز التي كانت في الخامسة من عمرها. لقد بدأت عملها بأن ضربت بغضب الإناء الذي يحتوي على مسحوق اللون، وهي تقول: »سوف أبين لهذه الزجاجة من هو الزعيم!«. وعلى الرغم من أنها قد قالت إنها تكره أن تجد أصابعها ملطخة، وإنها تكره بالفعل ألوان الإصبع، إلا أنها قد نظرت، لوقت طويل، إلى تلك الأواني التي تحتوي على ألوان الإصبع الرطبة؛ بينما كانت تمزج مسحوق الألوان بالماء بواسطة فرشاة كبيرة. وبينما كانت تحرك فرشاتها فوق الألوان استمرت في التعبير عن اهتمامها الكبير بالنظافة: »سوف أنظف كل بقعة لونية أقوم بها، سوف أفعل ذلك عقب كل بقعة صغيرة وليست الكبيرة منها فقط، ولا عجب أنني لا أحصل على أشياء نظيفة في المدرسة، فما أجده حولي هو الفوضى فقط والنفايات في كل مكان!«، ثم إنها قد ذهبت بعد ذلك وحصلت على ألوان الإصبع الدهنية (الكريمية)، كذلك ورقة مصقولة لامعة. ثم لطخت، بكل قوة، سطح الورقة بكتل هائلة من الألوان، معبرة عن تناقضها الوجداني من خلال ذلك المزيج السلوكي الذي كان يحتوي على الابتسامات العريضة، كذلك الإصدار اللفظي المتكرر لكلمات مثل: »يك Yuck« و »إك ick« المعبرتين عن التقزز والقرف.

لقد بدأت سلسلة الصور التي أنتجتها روز بشخبطة، ثم أعقبتها برسم جرس، ثم رسمت بعد ذلك قلبًا، وقد حدثت عملية إعادة التكوين لهذه الصورة عدة مرات، ثم إنها قد رسمت بعد ذلك خطوطًا متعرجة أطلقت عليها اسم »ثعابين تتصارع مع بعضها«، ثم رسمت خطين متعرجين، في نهاية كل واحد منهما ما يشبه وجه الثعبان، وقد كانا يلتقيان في مركز اللوحة، وقد أطلقت عليها اسم »ثعبانان يتبادلان القبلات وإنهما كل يوم يتصارعان«. ثم حاولت «روز» بعد ذلك أن ترسم »ولدًا« مستخدمة في ذلك بعض الألوان، مع التكرار أيضًا لهذه المحاولة عدة مرات، من غير أن تشعر بالرضا: »أنا لست خبيرة في هذا .. أوه! إنه ولد سيئ«. ثم مسحت صورته بسرعة، وأعقبت ذلك بمحاولتها فحسب أن ترسم «ثعبانًا». وخلال تلك المحاولة كانت روز شديدة الاهتمام والقلق، فقالت: »لا بد أن أصل إلى النهاية، إن هذا الثعبان لا يمكن أن يكون من غير ذيل! إنه يبدو هكذا أكثر شبهًا بـ(حصان)«.

ثم طورت بعد ذلك شكل الحيوان الأخير الذي رسمته فأصبح هو «تاكو»، وهو نفسه الذي تم وصفه في النهاية، خلال مقابلة معها حول هذه الصور، بأنه «حصان ذكر صغير سوف يأكل العشب. وإن أمه تنادي بالفعل عليه، في هذه اللحظة، من أجل وجبة العشاء، لكنه لم يأتِ، كي يأكل؛ فإذا كان جائعًا لماذا لم يأت كي يأكل؟ إن أباه سوف يصفعه إذا لم يأتِ. وسوف تصفعه أمه كذلك. ولن تسمح له بأن يأكل أي عشب أكثر». إنه حصان لا يتحكم في غضبه وانفعاله «لأنه يضرب الحصان الصغير! ذلك الذي أخبر أمَّه، لذلك ضربته، كذلك أخبر آخرون أمّه أيضًا لأنه يضرب ابنه!».

لقد زودنا سلوك روز فيما يتعلق بتعاملها مع المواد، كذلك سلسلة الصور والترابطات بين الأفكار الخاصة بها، بثروة من المعلومات تحتوي على: انجذابها نحو ألوان الإصبع، كذلك قلقها الشديد حيال استخدامها، وشعورها بالغضب فيما يتعلق بالمواد، وطريقة التقبيل المتبادلة الخاصة بها، ومواجهتها الصعوبة أيضًا في رسم صورة ولد، كذلك صعوبة رسم ذيل الثعبان، وصورتها الخاصة بحصان صغير من غير ذيل، الذي هو جائع لكنه لا يريد أن يتناول الطعام الذي تقدمه له أمه؛ هو حصان سيئ أيضًا لأنه يريد طعامًا آخر، كذلك لأنه يضرب ابنه الصغير. وتوحي هذه الأمور كلها بمشاعر «روز» الخاصة بالإقصاء والاستبعاد من والديها كليهما، كذلك بتلك العلاقة الثنائية بين الأم وطفلتها. فقد كان يُنظر داخل عائلتها، إلى غضبها وكذلك جوعها، على أنهما «أمران سيئان»، كذلك كان الحال بالنسبة لرغبتها في تلطيخ الأشياء أو تبقيعها أو جعلها حالة واضحة من الفوضى، مثلما يفعل الطفل الصغير. ومن ثم فلن يكون مدعاة للدهشة أن نكتشف بعد ذلك أنها كانت الأكبر بين طفلين، وأن أخاها الأصغر قد كان فحسب أخًا صغيرًا مولودًا حديثًا.

إيلين: دراما في المدينة

إيلين طفلة خجولة في الثامنة من عمرها، وضعت قطعة من الصلصال الأحمر في دولاب الخزّاف الكهربائي، وهو جهاز يمكن أن يعمل من خلال الضغط بقدم على دواسة (فرامل) محددة فيه (انظر الشكل 6.1E). وقد وضعت يديها على جانبي قطعة الصلصال وأطلقت عليها اسم «قطعة لحم صغيرة»، ثم دفعت إصبع السبابة الأيمن نحو مركز هذه القطعة، وهي تقول إنها «تُحدث ثقبًا صغيرًا» فيها، ثم ضغطت إيلين الجانب الأعلى

من هذه القطعة إلى أسفل أيضًا، في محاولة منها أن تحولها إلى قطعة صلصال مسطحة، ثم ضغطتها قليلًا فيما يشبه عملية العصر لها بيديها، وهي تقول: »أنا أقوم بصناعة برميل، واحد من تلك البراميل الخشبية«، وبابتسامة عريضة علقت أيضًا قائلة: »هذا شعور جيد جدًا، سوف أعطي هذا البرميل لأمي، إنه سيكون مناسبًا من أجل شراب الشعير. إنها تحب شراب الشعير جدًا«.

ثم أضافت قطعة من الصلصال وغطت ذلك الثقب الذي كان موجودًا في ذلك الجانب، وأطلقت عليها اسم: »رقعة صالحة لكل الثقوب«. وقد علقت إيلين على ذلك أيضًا بقولها إن الصلصال يتم الإحساس به على أنه يشبه »الطين«. ثم قالت إنه قد صار »أطول«، ثم تقدمت نحو وضع إصبع منه ثم إصبعين ثم أربعة أصابع في منتصف الكتلة الرئيسية من الصلصال، صانعة ثقبًا أكبر، ثم علقت على ذلك قائلة: »لقد جعلته ثقبًا عميقًا على نحو جميل«، ثم أعلنت: «إن هذه القطعة لن تكون برميلًا، فهي الآن مزهرية«. وعند هذه النقطة سقطت قطعة الصلصال وتحطمت، فقالت إيلين إنها تريد أن »تبدأ من جديد تمامًا. إن هذا الصلصال كريه الرائحة، إن رائحته فظيعة!«.

في أثناء تعبيرها عن إحباطها، بسبب عدم قدرتها على التحكم في الصلصال الموجود فوق دولاب الخزاف، قالت بصوت مرتفع: »أنا لن أجعل قطعة الصلصال تلك تقوم بما تريد القيام به؛ أنها لو ذهبت إلى ذلك الجانب؛ فسوف أذهب إليه وأتعقبها هناك«. وبينما كانت قطعة الصلصال تأخذ شكلًا غير محدد تحت يديها، قالت عن تلك القطعة وهي تشعر بالقلق: »إنها تشبه شبحًا من الأشباح، وأنا لا أحب الأشباح، ولن أجعلها تتحول إلى شكل الشبح. لقد أردت أن أجعلها تشبه الجرس أنا لا أعلم .. لكنك سوف ترين«. ثم قالت بعد ذلك، معلقةً على ما قامت به، إن الشكل الموجود بين يديها لا يشبه أيضًا شكل الجرس، لكنه أكثر شبهًا بـ»حدبة (أو سنام لجمل أو إنسان)«.

لقد كانت تبتسم ابتسامة عريضة بينما تضغط أكثر على دواسة دولاب الخزاف، مما جعل تلك العجلة تدور أسرع، ثم قالت وهي تشير إلى ذلك الجهاز: »إنه يقوم بأداء رقصة شبيهة برقصة الهولاهوب!«. وقد سألتُها ما إذا كان الذي يرقص هنا هو ولد أم بنت؟ فقالت إنها ليست متأكدة،

وتدريجيًا أصبح شكل قطعة الصلصال مدببًا أكثر بين يديها، ثم قهقهت وقالت: «هذا شخص ما يستحم!.. هذا أمر غريب! إنني سوف أجعله يأخذ حمامًا ناعماً!».

وقد علقت على ما كانت تقوم به، قائلة إن قطعة الصلصال تلك قد أصبحت أطول فأطول، بينما قالت: «إنني أريد أن أجعلها أقصر فأقصر»، ثم بدأت تصب الماء عليها وتضع إصبعها فيها، لدرجة أنها كوّنت أشكالًا لولبية حلزونية كثيرة فوق دولاب الخزاف، وقد عبّرت كذلك عن احتجاجها في أثناء ذلك، لشعورها بأنها كما لو كانت قد عوقبت بسبب ما قامت به، وقالت: «هذا الشكل ليس طفوليًا!»، وعند هذه النقطة تساءلت إيلين عما إذا كان الوقت قد انتهى!! وعندما أخبرتها أنه لا يزال هناك المزيد من الوقت المتبقي قررت أن تتوقف عن استخدام دولاب الخزاف، وبدأت تلوّن تلك المزهرية التي صنعتها خلال الأسبوع السابق. ثم إنها قد قضت الدقائق القليلة المتبقية في القيام بعملية تلوين المزهرية هذه، على نحو وسواسي قهري لا إرادي، هذا على الرغم من سقوط بعض بقع تلك الألوان هنا وهناك، خلال قيامها بذلك.

بدا لي أن هناك نوعًا من التغير قد حدث عندما تحطمت قطعة الصلصال، كذلك عندما ذكرت إيلين ملاحظتها بشأن تلك «الرائحة الكريهة»؛ فقد كان ذلك هو الوقت الذي قررت فيه «أن تتركها تقوم بما تريد أن تقوم به». كما أنها قد أنكرت خلال الوقت نفسه، تمامًا، مسئوليتها عما قد يظهر أو ينشأ بعد ذلك، ومن ثم فقد سمحت لنفسها هكذا بالمزيد من حرية التصرف. وقد كانت تلك النقطة أيضًا هي النقطة التي بدأت فيها عمليات التخيل الخاصة بها تتحول، فتصبح غير خفية أو مستترة، أولا في صورتها المخيفة (الشبح) ثم ثانياً في صورتها المثيرة (رقصة الهولاهوب، والاستحمام أو الاغتسال). وبعد ذلك، بوقت قصير، ظهر أمر شبيه بما أطلق عليه إيريك أريكسون مصطلح «انقطاع اللعب»؛ حيث يبدو أن الأفكار التي كانت مسيطرة على إيلين كانت تحدث بفعل مجموعة من الصور العقلية التي ربما كانت مثيرة للتهديد بالنسبة لها، وذلك لأنها قد توقفت، على نحو مفاجئ، عن استخدام دولاب الخزاف، وتوجهت أيضًا نحو زخرفة أو تزيين تلك المزهرية التي كانت قد أكملتها بالفعل من قبل.

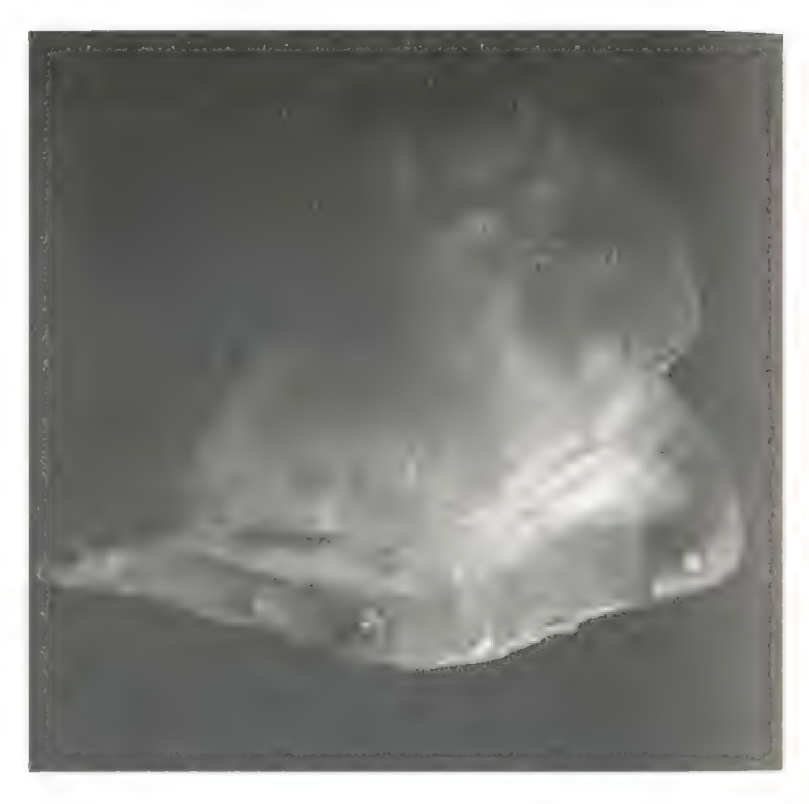
ولمعرفتها بأن أمها كانت مدمنة الكحوليات، فقد فسرتُ ما سمعته منها بشأن رغبتها في أن تقدم شراب الشعير إلى أمها في برميل، على أنه

أمر ناشئ عن توقها الكبير لأن تحظى بقبول أمها ومحبتها. فقد كانت إيلين هي الأقل حصولًا على الحب بين أربعة أطفال، وقد كانت تمثل الطفلة الغريبة في عيون أمها، تلك الطفلة التي لم تستطع تلك الأم أن تتعلق بها.

لم تستطع إيلين أن تعترف بغضبها بالنسبة لهذا الأمر، ولا أن تعترف أيضًا بخوفها من أن تفقد أمُها سيطرتها على نفسها عندما تكون ثملة. ومثلها مثل تلك الصور التي أسقطتها إيلين على قطعة الصلصال الموجودة في دولاب الخزاف؛ كذلك كان سلوك أمها مثيرًا ومخيفًا أيضًا؛ لأنها عندما تكون ثملة تصبح مُحبة أكثر لابنتها، وفي الوقت نفسه أكثر قابلية لأن تغضب عليها أيضًا.

كان «بن» كذلك ولدًا في الثانية عشرة من عمره، وقد عمل بجدية، لوقت طويل، من أجل صنع تمثال من الصلصال لشخص ما كي يضعه على نحو دائم فوق قاعدة مسطحة من البلاط كان قد صنعها. وقد قام بالعمل أولًا على جسم ذلك الشخص، ثم أضاف إليه الساقين، ثم بنى، بعناية، دعائم له تشبه حديد التسليح كي تمثل الأطراف الخاصة به. ثم أضاف الرأس والعنق بعد ذلك، ثم بدأ يصف الشكل الكلي بأنه لم يعد يمثل »ولدًا« كما تمت الإشارة إلى ذلك أولاً، لكنه، بدلًا عن ذلك، يمثل »بنتًا« في الرابعة والثلاثين من عمرها، إنها بنت «تستطيع أن تقول عنها إنها لطيفة»، لأنها »لن تصرخ كثيرًا بصوت مرتفع بعد ذلك». وعند هذه النقطة بدأ «بن» يناقش أمورًا تتعلق بهؤلاء الكبار من الذكور والإناث، الذين يصرخون بصوت مرتفع، ثم ضغَط جسم ذلك التمثال بقوة، بحيث جعله أكثر نحافة وطولًا. بدأ »بن« بعد ذلك يضغط على التمثال من أعلى إلى أسفل، ثم ابتسم ابتسامة عريضة وهو يحطمه بقبضة يده.

ثم ذهب وأحضر وعاء (صحنًا) يحوي ماءً، ثم قضى المتبقي من ساعة جلسة العلاج وهو يقوم بتجارب بالطمي والماء، وقد كان يقول إن هذا الأمر يذكّره »بفطائر من الطين«، ثم نثر بعض مسحوق الألوان على قطعة الصلصال، وفرك ذلك المسحوق على الصلصال، ثم عبر عن إعجابه بهذا الشكل ذي الزوايا والمنحنيات، وقال إنه يذكّره بطفل ما في أثناء ولادته، وإنه سوف يقوم خلال الأسبوع القادم »بصنع رجل هذه المرة«. لقد أعجب، على كل حال، بذلك الشكل على نحو جيد، لدرجة أنه قرر أن يحتفظ به، وقد كانت الجملة الأخيرة التي قالها خلال ساعة جلسة العلاج ذات دلالة على حدوث حالة خاصة من النكوص لديه (الشكل 6.4).



(4-6) منحوتة لشخص يُولد – قام بها «بن» وهو في الثانية عشرة من عمره - بالصلصال

الحيز المكاني



a



b

(5-6) ثلاثة منتجات نتجت عن مقابلة شخصية استمرت لمدة ساعة واحدة، وبالترتيب ، لطفل في التاسعة من عمره



c

(جـ) هذا رسم لأعمدة أو قضبان من الصلب، وقد تم رسمها بالطباشير وقد رُسمت من أجل التمكن من رؤية أو سماع تسللاتهم وخياناتهم الصغيرة والتي تحدث في الغرفة

بسبب وجود خيارات كثيرة متاحة، بالإضافة إلى وجود الوسائط والموضوع؛ تكون هناك أيضًا مؤشرات تشخيصية أخرى في مثل هذه المقابلات الشخصية غير المرتبة سلفًا على نحو مقنن؛ ومن بين تلك المؤشرات ما يتعلق بكيفية استخدام الطفل الحيز المكاني المتاح له. فمع وجود ذلك الخيار الخاص بالساحات أو أماكن العمل والمواضع المتاحة بداخلها، يمكن للطفل أن يقرر أن يجلس، أو أن يكون قريبًا من المعالج، أو يكون بعيدًا عنه، وأن يواجه الراشد الموجود في المكان، أو أن يعطيه ظهره في أثناء عمله. وقد يجرب أطفال كثيرون خيارات كثيرة أخرى، وهم غالبًا يبدون

في حالة أكبر من الاسترخاء والحرية عندما لا يواجهون المعالج وجهًا لوجه في أثناء عملهم. لقد جلس طفل إلى جوار منضدة قريبة مني، بينما كان يرسم أول مشهد مرتب دقيق، ونمطي إلى حد ما، بقلم التلوين، وقد كان يصوّر من خلال المشهد بيتًا ريفيًا، وبعض ثمار اليقطين الموجودة في الحقل الموجود بجوار البيت (الشكل 6.5A). ثم إن ذلك الطفل قد تحرك بعد ذلك نحو حامل الرسم، وقد كان يعطيني ظهره، ثم بدأ يقوم بتجارب باستخدام طبشورة ملصقات سميكة.

وقد كان ذلك الطفل يشعر بالاسترخاء ويتمايل على نحو إيقاعي، بينما كان يستكشف ذلك الوسيط الجديد الأكثر مرونة (الشكل 6.5B). كان العنوان الذي أطلقه على ذلك الشكل التجريدي - متنوع الألوان متأرجح الخطوط - هو «سحابة ملونة»، وعندما سألته: كيف تشعر تلك السحابة؟ فإن ذلك الولد الوديع المؤدب قد أجاب بصوت ناعم: «حسنًا، بالطريقة نفسها التي تشعر بها العيون، إنها غاضبة جدًا، تجاه الشمس، لأنها تجعل كل المياه تخرج منها وتسقط». وعندما عاد مرة أخرى إلى تلك المنضدة صنع، بحماس شديد، قناع «وحش» شديد الغضب، ثم ارتداه، وتحدث من خلفه من خلال نبرات صوتية أكثر ارتفاعًا على نحو دال (الشكل 6.5C).

بينما يظل بعض الأطفال في الموضع نفسه خلال وقت الجلسة كله، فإن الكثيرين منهم يختارون مواضع مختلفة بالنسبة للأنشطة المختلفة، ويتباين التتابع الخاص بهذه المواضع باختلاف الأفراد. لقد صنع دانيال، تمثيلًا لا حصرًا، منتجه الأول، وهي ورقة مخروطية الشكل أطلق عليها اسم «مُشعل الحرائق»، وكانت تحتوي على كرات من الصلصال تشبه بعر الجمال وحشوات من الورق، بينما كان يقف مذبرًا بظهره لي طيلة الجلسة. ثم إنه قد اختار، بعد ذلك، أن يلوّن هذا الشكل بجوار المنضدة القريبة مني.

ثم إنه قد أصبح واعيًا بذاته تمامًا، بل كان ذا سلوك خيلائي متعاظم تجاه الملاحظين له، الذين كان يعرف، على كل حال، أنهم موجودون على الجانب الآخر من تلك المرآة ثنائية الرؤية (أو ذات الوجهين التي تجعل الملاحظين يرونه وهو لا يراهم)، إلى درجة أنه قد ألصق لوحته على تلك المرآة، وقد فسر ذلك من خلال قوله: «إنهم قد يتجسسون عليّ». وعندما سألته: ومن تعتقد أنهم سيخبرونه بالذي قد يعرفونه؟ همس لي قائلًا: «الأمهات!». وعلى الرغم من أنه قد تمت طمأنته بمخالفة ما يعتقده إلا

أنه قضى الوقت المتبقي كله يغطي نافذة الملاحظة كلها بتلك الورقة، ورسم قضبانًا من الفولاذ بالطبشور، حتى لا يستطيع هؤلاء المحتالون الصغار» أن يروا أو أن يسمعوا ما يحدث في الغرفة.

الحديث حول العمل الفني:

مثلما يرجع الأمر للطفل في أن يقرر ما الذي يستخدمه من المواد، وكيف يستخدمه ومتى؛ كذلك يكون الأمر بالنسبة للطفل فيما يتعلق بأمور كثيرة أخرى؛ حيث يمكنه أن يتحدث تلقائيًا عن عمله، أو أن يعمل في صمت. وإذا لم يكن هناك أي تعبير لفظي تلقائي من جانب الطفل حتى منتصف ساعة الجلسة، فإنه قد يكون من الفعال بالنسبة لنا أن نشجعه على التحدث حول أفكاره ومشاعره في أثناء استخدامه الوسيط الفني.

قد يكون بعض الأطفال أكثر خجلًا، بحيث يكون إجراء حوارات عابرة معهم خلال هذه العملية الطريقةَ الوحيدة لعدم حدوث قلق حاد أو غلق ذهني ونزعة دفاعية لديهم. ومثلما قالت مراهقة لي ذات مرة، بينما كنا ننظر إلى كهف قد صنعته من الصلصال؛ إنه قد كان من السهل بالنسبة لها أن تتحدث إليّ «لأنني لم أكن أنظر في عينيك؛ وذلك لأنني لو كنت أنظر في عينيك ما كنت أستطيع أن أقول ما قلته لك».

كذلك يُعطى للأطفال خيار أن يقرروا ما إذا كانوا يفضلون أن يتم سؤالهم حول كل منتج ينتجونه عقب أن ينتهوا منه مباشرة، أم في نهاية الجلسة. وعلى الرغم من أن بعضهم كان يعبر لفظيًا بحرية وتلقائية في أثناء عمله، إلا أنه قد يمكن مساعدتهم للقيام بعمليات ترابطات أو تداعيات للأفكار المرتبطة بالمنتج الفني الخاص بهم، وذلك مع منتجهم، من خلال بعض الأسئلة مفتوحة النهايات في أثناء المقابلة بعد أن يكتمل العمل الذي يقومون به.

من المفيد أيضًا أن نجرب القيام ببعض المقابلات الرسمية حول المنتج (وربما حول العملية)، ويبدو أنه قد يكون من المفيد هنا أيضًا أن يتم إجراء هذه المقابلات في وقت آخر ومكان آخر، باستقلالي عن وقت إنتاج العمل الفني ومكانه. وبالنسبة لأطفال كثيرين قد يكون من المفيد أن نكون منفتحين بالنسبة للفكرة العامة التي تقول «إننا قد نحصل على أفكار أكثر (حول ما يضايقك أو يزعجك) إذا نظرنا معًا إلى ما قد أنتجته الآن، ثم قمنا

بعد ذلك بتنشيط التفكير المتعلق بما قد يذكرك به هذا المنتج، أو أنك تسرد حكاية عنه، أو أي شكل آخر من أشكال تداعي الأفكار الذاتية الاجترارية».

إن اكتشاف طريقة ما للإنصات إلى مفردات الطفل، كذلك معرفة كفاءاته العقلية واهتماماته ومصادر قلقه، واحد من التحديات المهمة بالنسبة لأي راشد يحاول أن يدخل عالم الطفل، وأن يُظهر ما بداخل هذا العالم.

ويكون مفيدًا في الغالب أن نشجع الطفل على أن يحظى بالحصول على بعض المسافة الجمالية والنفسية بينه وبين منتجه الفني، من خلال وضعه هذا المنتجَ في مكان محدد، بحيث يستطيع أن يراه من خلاله بسهولة من غير تشتت، كأن يضع هذا المنتج على حامل الرسم أو على منضدة، أو يعلقه على الحائط، وتوحي الخطوة الأولى في النشاط الفني عمومًا بأن الطفل الصغير يبدأ عمله بالفعل من خلال النظر عمدًا إلى ما قد ابتكره، وكما هو الحال في كتابة الشاهد **وكما هو الحال مثلا في «ال،** witness writing الخاصة بعملية الأستديو المفتوح open studio process (allen, 6. 6.2A)، وهو النشاط الذي تبناه المعالجون بالفن بطريقة واسعة (6.2B).

إن سؤالًا بسيطًا هنا مثل: «ما الذي تراه؟» يمكنه أيضًا أن يستثير الكثير من الإجابات المفيدة المتكررة (Bontensky, 1995, 2001).

كذلك تكون المقابلة الشخصية في أحسن حالاتها إذا أجريت، على نحو أساس، من خلال شكل ذي نهايات مفتوحة، من خلال أسئلة تسمح بوجود الحد الأقصى من الحرية في الاستجابة، ومنها تمثيلًا لا حصرًا أن نقول: «هل يمكنك أن تخبرني حول رسمتك هذه؟ (6.3A) هل لديك قصة تتفق مع هذه الرسمة؟ وما الذي يأتي إلى ذهنك عندما تنظر إلى عمل فني؟ أو هل تذكرك هذه اللوحة بأي شيء؟» (6.3B).

يكون مفيدًا أحيانًا أن تسأل أسئلة توضيحية فقط حول ما الذي يمكن عرضه أو تمثيله؛ مثل العمر والجنس (النوع) والطابع المميز للشخصيات، أو الموضع أو النشاط الخاص بها، سواء ظهر هذا النشاط واضحًا أو كان متضمنًا خفيًا في المنتج. إن الأسئلة التي تساعد الطفل على أن يربط نفسه بالتمثيل المعرفي للأشياء أسئلة مفيدة، تمثيلًا لا حرفيًا: «لو كنتَ موجودًا في ذلك المكان فأين ستكون موجودًا فيه؟» أو: «لو كنت موجودًا» في هذه

القصة فأي الشخصيات ستكون؟ كذلك فإن مثل هذه الأسئلة من الأمور التي تساعد الطفل على الامتداد بالتداعيات والترابطات العقلية؛ أسئلة يمكنها أن تكون مفيدة أيضًا، وإنَّ من بينها أسئلة مثل: «ما الذي ربما قد يكون قد حدث قبل ذلك؟!»، أو: «ما الذي تعتقد أنه سيحدث لاحقًا؟».

يقوم الأطفال غالبًا، بشكل تلقائي، بالكلام مع أعمالهم، وبخاصة عندما تكون تلك الأعمال منتجاتٍ صغيرة، بحيث يكون من السهل بالنسبة للطفل أن يستخدمها كالدمى مثلًا. وفي حالة عدم حدوث ذلك، على كل حال، لن يكون من قبيل الصعوبة الكبيرة أن تقوم بالاستثارة لمثل هذا النشاط من خلال أسئلة مثل: «إنني أتساءل عما يمكن أن يقوله (كلب، شخص) إذا استطاع أن يتكلم؟»، أو: «هل تستطيع أن تتحدث إلى تمثالك هذا كما لو كان دمية؟». وتعد مثل هذه الطلبات سبيلًا آخر لحدوث عملية الإسقاط.

أيًا كان السؤال، فوظيفة القائم بإجراء المقابلة تتمثل في أن يشجع الأطفال على توضيح تداعياتهم العقلية وأفكارهم، والامتداد بها كذلك وتوسيعها من غير أن يقوم بفرض إسقاطاته الخاصة على الأطفال أو إقحامها، إن ذلك يمثل تحديًا كبيرًا بالنسبة له، لكنه يمثل أيضًا نوعًا من المهمة الإبداعية المشبعة، التي تمثل مكافأة له.

بل إن الأطفال الأكثر صمتًا يمكنهم أن يتكلموا بفصاحة من خلال الفن، كما حدث بالنسبة لذلك الطفل الخجول «تومي» الذي كان في الثامنة من عمره. لقد قام بالعمل أولاً مستخدمًا قطعًا خشبية ولاصقًا لتكوين «حصان قفز صغير» Hobby horse بينما كان يجلس على الأرض، عند الطرف المقابل لي من الغرفة ومُدبرًا بظهره لي أيضًا، فبينما كان ينتظر أن يجف جزءٌ من عمله عاد إلى المنضدة، وقام بهدوء بالمعالجة والضغط على قطعة صغيرة من الصلصال، وكان لا يزال يتجنب الاتصال بالعين معي. وعندما سألته عما سيكون عليه ذلك العمل الذي يقوم به؟ فإنه قال في البداية إن الصلصال «زورق أو قارب تجديف»، ثم حوَّله إلى «ثعبان»، وقد قبّله أيضًا برقة بطريقة بسيطة وديعة، لكنها مفعمة بالمرح أيضًا. ثم حول تلك القطعة من الصلصال إلى «كرة»، وأسقطها على المنضدة، ثم على نحو تدريجي كان يلقي بها إلى أسفل بقوة متزايدة ظاهريًا، من أجل أن يحولها إلى «فطيرة محلاة»، ثم وضع، في النهاية، من خلال الوخز، ملامح على تلك الفطيرة، وأطلق على ما قد نتج عن ذلك اسم:

«وجه وحش»، وعندما شجعته على استخدام ذلك الوجه بصفته دمية، فإنه كان قادرًا، بقدر متزايد، بقوة، على أن يعبر عن غضب ذلك الوحش الصغير الموجه نحو أمه وأخته اللتين كانتا «تضايقانه».

هناك حالات أخرى خاصة بصغار المراهقين، منهم مارلين، التي كانت في السادسة عشرة من عمرها، التي كانت تتحدث بحرية منذ لحظة دخولها مكان الجلسة، وربما ساعدها على ذلك وجود تلك المواد في ذلك المكان، وقد استخدمت مارلين الصلصال، وعبرت، على نحو متكرر، عن سعادتها باللعب به، وعن فرحها، كذلك بتلك الخصائص الحسية المرتبطة بالصلصال، الذي قالت عنه: «إنه يعطيني شعورًا جيدًا، إنه رائع؛ إنه جميل وناعم». وبينما كانت مارلين تعمل فإنها تحدثت أيضًا، بعمق وبالتفصيل، عن تلك الحقائق الواقعية الخاصة بحالة الاضطراب والتشوش التي كانت تعاني منها في ذلك الوقت.

عندما أكملت عملها وصفت رأس الرجل الذي أنتجته (الشكل 6.6) بأنه «رجل، قوي جدًا، يتميز بوجود عظام وجنتين بارزتين. وبالطريقة التي صنعتُه من خلالها فإنه يبدو لي إنسانًا وضيعًا لئيمًا، لأن عينيه متجهتان بدرجة بعيدة إلى الداخل، كما أن حاجبيه بارزان نافران، .. إنه يبدو كما لو كان ينظر مباشرة إليّ .. إنني أشعر باكتئاب شديد». ثم على نحو تفصيلي وصفته بأنه يطلب منها «بصوت قوي» أن «تقف مستقيمة»، وعندما كان يطلب منها ذلك كانت تتحدث نيابة عن ذلك الرجل، أي من خلال صوته المتخيّل، ثم تجيب أيضًا بالنيابة عن نفسها من خلال حوار مؤثر يحرك المشاعر بقوة. لقد كانت تلك الشخصية التي رسمتها تصور أو تجسد صورة خاصة بالأب المثالي المحب المنقذ، الذي كان منزعجًا مستاءً ويشعر بالضيق لأمر ما، لكنه كان بعيدًا أيضًا عن الاهتمام أو الشعور بالقلق العميق من أجل تحقيق الرفاهية لها، فإذا نظرنا إلى ذلك الرأس على أنه شكل من أشكال التمثيل للذات، فإن هاتين العينين الغائرتين، كذلك الفم الغائر والأذنين الغائرتين، تبدو كلها كأنها تصرخ صرخة قوية معبرة عن فزعها وقلقها وشعورها أيضًا بالفراغ الداخلي.

العمل الفني المجرد

عندما يكون ما ينتجه الطفل عملًا غير تشخيصي، أي عملًا مجردًا، يظل من المحتمل أيضًا أن نستفيد منه ونستخدمه بصفته مثيرًا خاصًا بالإسقاط (كما هو الحال بالنسبة لاختبار الرورشاخ). لقد تم النظر أخيرًا إلى المنحوتة المتكونة من قطعة خشب مجرد، التي أنتجها «ديريك» في النهاية، على أنها تمثل حشدًا من البشر الذين يصرخون، كلٌّ بطريقته الخاصة المستقلة. وعندما تم سؤاله عما إذا كان يعرف أية جماعة بشرية تشبه هذا الذي أنتجه، قال إنها تذكّره بعائلته الكبيرة، بمشاغلها الكثيرة وافتقارها إلى التواصل أيضًا.



(6-6) رأس رجل ، انتجتها مارلين، وهي في السادسة عشرة من عمرها، بالصلصال

لقد بدأت «كاتلين» بالقول إن لوحتها «مجرد تصميم»، لكنها عندما نظرت إليها وقتًا طويلًا قالت إنها تذكرها بـ«الزهور» أو ربما بـ«شموس»، وعندما سألتُها عن الناس الذين يمكن أن تمثلهم هذه الزهور أو الشموس، حددث بسرعة هوية الشكل الأصغر منها على أنه يمثل فتاة صغيرة، وللأكبر على أنه يمثل امرأة أقوى من الفتاة الصغرى، وعندما سألتها عما إذا كان هذان الشكلان يذكرانها بأي شخص تعرفه، قالت إن الشكل الأكبر يشبه أمها، والأصغر يشبهها؛ ثم أكدت وهي غاضبة: «إنني أشعر بأن الناس يسيطرون عليَّ، إنني أشعر كما لو أن كل إنسان آخر يسيطر عليَّ!».

على الشاكلة نفسها، كانت تلك اللوحة المتعددة، التي رسمها طفل في التاسعة من عمره، يدعي ماكس، مستخدمًا فيها ألوان إصبع متنوعة، تتكون في الأصل من مسحوق ألوان التيمبرا، وقد ذكَّرته بـ«شيء قد تناولته في وجبة العشاء».

عند هذه النقطة، بينما كان منهمكًا في عملية الرسم، قام بإيماءات متهكمة عدوانية ناحيتي بيديه الملطختين بالألوان. وعند نهاية ساعة الجلسة أطلق العنوان التالي على لوحته: «شيء جميل، يشبه قوس قزح»، لكنه واصل أيضًا عملية تعديل هذه الصورة على نحو أكثر عدوانية فقال: «هناك انفجارات بركانية، شيء يشبه التفجر، مثل بركان». وعندما سألته: ما الذي يمكنه أن ينفجر هكذا؟ قال: «هناك ألوان مختلفة للأحجار الكريمة .. الليجنيت Jet [1] هو اللون الأسود، واللون الأزرق هو اللازورد، والأحمر هو الياقوت، والنقاط البيضاء هي الماس، والخضراء هي الزمردات، والصفراء هي الزبرجد». ثم فصَّل الأمر بعد ذلك من خلال تفسيره وقوله إن ذلك البركان لم يطلق فقط الجواهر الجميلة، لكنه أطلق أيضًا النار والحمم البركانية.

ثم إنه قد تحول بعد ذلك، من خلال الترابطات والتداعيات، التي عبر من خلالها بعد ذلك عن أفكار، وانتقل من الصور الخفية إلى الصور الواضحة، فقال إن تلك الصورة تذكِّره الآن بـ«طبق» أو «صحن للفاكهة». وأشار إلى الألوان الموجودة في لوحته، وقال مفسرًا لها بقوله: «إن اللون الأرجواني يمثل العنب، والأخضر قد يمثل العنب أيضًا، والأسود قد يمثل:

(1) الليجينت JET: نوع من الفحم الحجري، ويُعد حجرًا كريمًا ثانوي الأهمية، وهو مشتق من الخشب المتحلل تحت الضغط الشديد، ولونه أسود أو أسمر غامق، وقد يحتوي على لون نحاس أصفر أو بريق معدني أيضًا.

حزمة متعفنة من الموز، والأحمر قد يمثل البرتقال. أما اللون البرتقالي فقد يمثل البرتقال». وعندما سألته عما يفضل أن يأكله قال: «التفاح». أما عندما سألته عن الشخص الذي قد يأخذ تلك الفاكهة الموجودة في ذلك الطبق قال: «لا أحد يمكنه ذلك»، لأن جدته قد تُلقي ذلك الصحن في موقد النار، إذا لم يوقفها أحد بأن يبعد ذلك الطبق عنها.

تكون بعض الأشياء أسهل في قولها، وفي رؤيتها، من خلال الفن

تكون المقابلة الشخصية التي تدور حول الفن، أحيانًا، أداة أكثر حساسية، بينما لا تكون أدوات أخرى متسمة بالحساسية نفسها. هكذا كانت إيفلين، فتاة خجولة في السادسة عشرة من عمرها، وكان يُعتقد أنها مثبَّطة الهمة على نحو طفيف، لكنها لم تكن مضطربة بدرجة كبيرة، ولَمّا كان يصعب عليها بدرجة كبيرة أن تتكلم، فإن الطبيب النفسي الذي كان يقوم بالفحص التشخيصي لها، قد طلب القيام بتقييم لها من خلال الفن ما خاص بها.

رسمت هذه الفتاة، في البداية، لوحة على ورقة بيضاء من الحجم الكبير، بلون أرجواني قوي، متناثر خالٍ من الأشكال المحددة، بعنوان «الشجرة» (الشكل رقم 6.7A). وعندما سألتُها: ما طبيعة المكان الذي فيه هذه الشجرة؟ قالت إنه مكان «لطيف»، وإنها تود أن تكون هناك بجوار تلك الشجرة. ثم قالت بعد ذلك إنها ربما قد «تكون» هي نفسها الشجر، وهو اختيار غريب. ثم اختارت إيفلين بعد ذلك بعض الأقلام الخاصة بتحديد الخطوط الدقيقة، ورسمت شكلًا غريبًا أسمته: «فريد» fred (الشكل رقم 6.7B). وعندما طلبتُ منها أن تقول لي شيئًا حول «فريد» وصفتْ ذلك الشكل بأنه يمثل فتاة في الثامنة عشرة من عمرها. ثم قالت إن الأطفال الآخرين يصفون «فريد»، ويقولون عنها إنها «مجنونة أو مختلة»، إن فريد تتحدث مع نفسها أيضًا، لأنها ترى أن ذلك أفضل من الحديث مع الآخرين. أما آخِر ما أنتجته «إيفلين» فكان منحوتة من الصلصال على شكل سلحفاة، قالت عنها إنها سلحفاة خائفة تمامًا أن تخرج من صدفتها الخارجية. ومع وضع ذلك الخجل المصحوب بالخوف الذي كانت إيفلين تعاني منه في الاعتبار، فإن هذه السلحفاة يبدو أنها كانت صورة معبرة عن الذات.

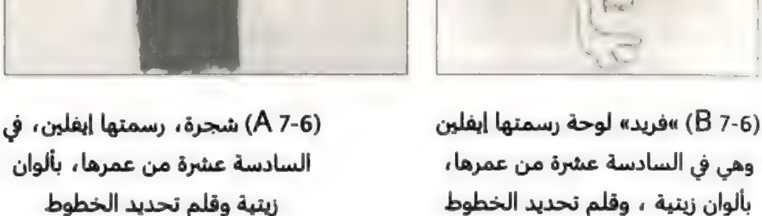
وعلى الرغم من أن الطبيب النفسي الذي حوّل إيفلين إليّ، كان قد لاحظ أن أعمالها الفنية تبدو معبرة عن «المرض» أكثر من أي شيء آخر، إلا أن محاولة الانتحار التي قامت بها عقب ذلك هي التي أبرزت لي تلك الدلائل الواضحة على الاضطراب والانسحاب في أعمالها الفنية، كذلك في تداعياتها المرتبطة بتخيلاتها الخاصة بتلك الأعمال. ولحسن الحظ، فإن هذه الفتاة قد أُمكن علاجها من خلال الفن بصفته علاجًا مساعدًا لعلاجها الطبي، كذلك من خلال العلاج بالرقص، وذلك في أثناء فترة إقامتها في المستشفى، وقد كان ذلك مفيدًا وبخاصة في أثناء تلك الفترة التي أصبحت تعاني خلالها من البكم الاختياري. وبأثر رجعي، فإن ذلك القفاز الذي كان موجودًا في يد «فريد»، كذلك إنكار وجود التكوين الجسدي المحدد في ذلك الرسم و/أو أيضًا ذلك الشكل الخاص بالشجرة، لم تكن كلها قرائن تشير خفيةً فحسب، أو تلمح، إلى العمق؛ بل تشير أيضًا إلى تلك الطبيعة الخاصة بمرضها، وهما الأمران – العمق وطبيعة المرض - اللذان أصبحا واضحَين بعد ذلك في أثناء علاجها، عبر الزمن.

الإنتاجية:

تظهر إنتاجات عدة على نحو تلقائي، بالنسبة لمعظم الأطفال، خلال جلسة واحدة تستغرق ساعة. قد يتراوح متوسط هذه الإنتاجات بين منتجين ومنتج ونصف. ويميل الأطفال الأصغر سنًا إلى أن يكونوا أكثر غزارة في منتجاتهم أيضًا. ففي عينة من خمسين طفلًا كانت أعمارهم من خمس سنوات إلى سبع عشرة سنة، كان متوسط ما أنتجه هؤلاء الأطفال الذين تراوحت أعمارهم بين ثلاث عشرة سنة وسبع عشرة سنة

(وعددهم 17 طفلًا) 1.76 عملًا، أما من تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات واثنتي عشرة سنة (وعددهم 14 طفلًا) فكان 2.71 عملًا، في حين أن من تراوحت أعمارهم بين خمس سنوات وثماني سنوات (وعددهم 19 طفلًا) كان متوسط إنتاجهم 3.42 عملًا.





(B 7-6) «فريد» لوحة رسمتها إيفلين وهي في السادسة عشرة من عمرها، بألوان زيتية ، وقلم تحديد الخطوط

(A 7-6) شجرة، رسمتها إيفلين، في السادسة عشرة من عمرها، بألوان زيتية وقلم تحديد الخطوط

إن توفُّر أكثر من عمل واحد بالنسبة لكل طفل أمر مفيد في مواجهة تلك المشكلة الخاصة بالتباين، أو ذلك الاختلاف الموجود عبر الأطفال، في عمليات إنتاج الأعمال الفنية

(R. Kellog, 1969; Rubin, Schachter & Ragins, 1983)

ويتفق هذا مع تلك التوصية الخاصة بالكثيرين من الباحثين، التي تقول إن وجود عينة تتكون من أعمال فنية عدّة أمر أكثر ثباتًا ومصداقية في أثناء عملية التقييم من الاعتماد على وجود عمل واحد أو اثنين فحسب. وبالتأكيد عندما نضع الأعمال التي أنتجها طفل مثل «جيمي» كلها معًا فإن ذلك سوف يمثل تجسيدًا أو انعكاسًا أكثر ثراءً وصدقًا في التعبير عنه، مقارنة بالاعتماد على عمل واحد له فقط.

هكذا يميل الأطفال الأصغر، مثل ليزا، إلى أن يكونوا أكثر غزارة في منتجهم الفني؛ فهم ينتجون غالبًا عملًا أو أكثر عبر المسار الخاص بساعة العلاج الواحدة. فمن الواضح أنه قد حدثت لهذه الطفلة عمليات تنشيط

أو تحفيز لحالة العمل هذه لديها من خلال تلك الوسائط الكثيرة التي كانت متاحة أمامها، لذلك فإن إنتاج أعمال كثيرة أمر جوهري ودال بالنسبة لها (الشكل 6.4B).

تتكشف سلسلة إنتاجات الأطفال غالبًا، وتتجلي، من خلال ذلك التزايد في الوضوح، وأيضًا في ذلك التقليل أو الخفض من عمليات التخفي أو التنكر. فتمثيلًا لا حصرًا، كان هناك طفل يعاني من البكم الاختياري، وقد بدأ في مرحلة لاحقة يدمر لعبةً الخاصة، وقد تم تحويله إلى العيادة للعلاج. وفي الصورة الأولى التي رسمها (6.4C) نجد ديناصورين يتأهبان لفعل ما. وهناك عرين أو وكر كذلك، وأطفال يمكن مشاهدتهم على نحو واضح تحت سطح الأرض. أما في الرسمة الثانية له فقد أصبح ذلك الفعل الذي كان الديناصوران يتأهبان له واضحًا، لأن الدم كان يتدفق من جسد أحد الديناصورين، الذي قام الديناصور الآخر بمهاجمته (6.4D).

كذلك رسمت فتاة مراهقة كانت قد تعرضت للاستغلال ، وتم أيضًا هجرها أو التخلي عنها برسم صورة كلب حزين (6.4E). ثم قامت بعد ذلك بالتشكيل من خلال الصلصال لـ«كلب مهجن»، قالت عنه لاحقًا إنه قد «طُرد» من بيته (6.4F). أما آخر ما أنتجته تلك الفتاة من أعمال (6.4G) فقد قالت عنه أولًا إنه «سرير» يذكّرها بالطفل الذي فقدته أخيرًا نتيجة عملية الإجهاض، ثم اعتبرته لاحقًا يمثل «القضبان» التي يقف وراءها شخص ما قد وضع في سجن، تمامًا كما كانت تشعر بنفسها خلال إقامتها مع أمها التي تبنتها وكفلتها.

يقوم بعض الأطفال الصغار أيضًا، وهم غالبًا من الأطفال الأكبر سنًا والمراهقين، بالعمل على منتج واحد خلال الجلسة كلها. ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، ما يتعلق بذلك التنين ذي الرأسين (6.5A) الذي أنتجه ولد ما، وفسّر عمله من خلال قوله إن ذلك التنين لا يستطيع أن يقرر ما إذا كان خيرًا أم شريرًا (6.5B). وعلى نحو مماثل فإن أندي، الذي كان في السابعة عشرة من عمره (6.5C)، قد قام بالعمل بجد وحماس في لوحة واحدة خلال الجلسة كلها.

لقد استنتج هاريس من مراجعته أدبيات الدراسات حول رسوم الأطفال، أن »الرسومات الحرة تكون مفعمة أكثر بالمعنى من الناحية السيكولوجية مقارنة بالرسومات المحددة سلفًا» (P.53, 1963). ويتمثل جوهر القيام بمقابلات شخصية من خلال الأعمال الفنية، على أن تكون

هذه المقابلة غير منظمة أو مقننة بشكل محدد سلفًا، وإننا نستطيع أن نعمل أفضل، فيما يتعلق بأي هدف تشخيصي، إذا أعطينا المريض «الحرية الكاملة» من أجل أن يكشف عن «استجابته الخاصة الفريدة» (Harms, 1948, P.243). إن الطابع الخاص الذي يسلك الطفل من خلاله، وينظم كذلك، تلك الساعة الخاصة بالجلسة، بالإضافة إلى ما يكون قد أنتجه–أو أنتجته – وكيف فعل – فعلت – ذلك؛ هما من الأمور التي تضيف الكثير إلى ذلك المستودع الزاخر الثري من البيانات الأخرى، بحيث يمكن تجميع ذلك كله على نحو مناسب معًا، مثل قطع لعبة البازل أو الأحجية، من أجل الوصول إلى معنى تشخيصي مناسب حول ذلك الطفل.

توصيات

قد تكون الخيارات الخاصة بالوسائط، أو الأدوات، كذلك الحيز المكاني المتاح، أقل عددًا بكثير مقارنة بما وصفناه من قبل، لكن يظل المبدأ نفسه صحيحًا؛ إن معظم الأطفال عندما يُعطون بعض الفرص من موقف غير منظم أو مقنن سلفًا؛ سوف يقدمون، أو يعبرون عن أمور كثيرة حول أنفسهم، حتى عندما يكون الخيار شديد المحدودية في ذلك الموقف فإنك سوف تتعلم، في أغلب الأحيان، أمورًا كثيرة إذا حددت ما سوف تستخدمه. فإذا توفر لديك الحيز المكاني فإنني أقترح عليك أنه يكون لديك الخيارات التالية:

1. توفير المساحات أو الأسطح الخاصة بالرسم (ورقة بيضاء وورقة ملونة بمساحات 9 × 2 بوصة و12× 18).
2. وجود شيء ما تقوم بالرسم به أقلام تحديد الخطوط (أقلام تلميح، وأقلام رسم زيتية، وألوان باستيل).
3. شيء ما كي ترسم لوحة ملونة من خلاله (ألوان مائية – ألوان تيمبرا).
4. شيء ما كي تكوّن منحوتات بواسطته (مادة البلاستسين، والألوان المتنوعة، وقطع الخشب، ومادة لاصقة).
5. أدوات: أنواع من الفرشاة (مسطحة، ومدببة، وقصيرة اليد).

إذا أردت أن تضيف أكثر، فإن الاختيارات التالية قد تكون من الأمور

المرغوب في وجودها: أوراق ذات ألوان متنوعة - ثلاثة أحجام من الورق الأبيض والملون، وأقلام تحديد الخطوط (أقلام التلميح)، رفيعة وغليظة، وأدوات من أجل تشكيل الصلصال (أسلاك، وأدوات تدعيم، وأدوات مسننة). وبالنسبة للمراهقين قد يكون مفيدًا أن تستخدم أشياء تناسبهم أكثر من الأطفال؛ مثل: الفحم، وألوان الباستيل الخاصة بالفنانين، وألوان الأكلريليك، وألوان الجواش.

(انظر مثلًا Linesch, 1988; Moon, 1998; Riley, 1999)

من المفيد أيضًا أن تكون لديك خيارات تتعلق بالمكان الذي يمكنك العمل فيه، كذلك حول ما سوف تستخدمه أو تصنعه أو تنتجه. لذلك إذا لم يكن لديك حيز مكاني مناسب كي تضع فيه حامل الرسم على الأرض، فإنك قد تضعه بجوار حائط من حوائط الغرفة، أو بجوار جدار صغير، أو تضع منضدة الرسم نفسها في خزانة محددة تعرف موضعها جيدًا. فإذا كنت تقترح أن يقرر الأطفال أين يعملون؛ فإنهم قد يختارون أيضًا أين يجلسون: في مواجهتك، إلى جانبك، في ركن أو زاوية منعطفة قليلًا، أن يعطوك ظهورهم، أو أن يجلسوا على الأرض. وبالإضافة إلى ذلك، وبخاصة عندما يكون الوقت أو الاتصالات محدودين، (كما في ذلك العالم الخاص بالرعاية المدارة بواسطة الصحة النفسية)، قد يكون من المفيد أن تشتمل الأعمال المطلوب إنتاجها على صورة شخصية (بورتريه)، وعلى رسم يوحي بالحركة أو النشاط الذي تقوم به العائلة (Burns & Kaufman, 1970). أو أي موضوع آخر يكون جذابًا بالنسبة لك، ويبدو مناسبًا أيضًا.

إن هناك عددًا كبيرًا جدًّا من الموضوعات المتكررة الرئيسية المثيرة للذكريات والانفعالات، التي اقترحها المعالجون هنا (Hammer, 1958; 1997)؛ منها: أحد الكباري (Hays & Lyons, 1987)، وشخص يلتقط تفاحة من شجرة (Gantt & Tabone, 2003) ورسم الأم – الطفل (Gillespie, 1994)، وشخصان يقومان بشيء ما في مكان ما (Gerbeer, 1997)، ورسم نوع مفضل من الأيام (Manning, 1987). وبالطبع تكون هناك ضربات فرشاة مختلفة بالنسبة للجماعات المختلفة أو البشر المختلفين. ولا يكون كل معالج بالفن مستريحًا عند استخدام مثل هذا المنحى منفتح النهايات. لكني على يقين بأن أي إنسان سوف يبذل أقصى ما يستطيع من جهد كي يتقدم بطريقة ما، تكون متلائمة مع طباعه وحالته المزاجية الخاصة به، وتكون متوافقة كذلك مع تدريبه الخاص.

إن ما يبدو أكثر أهمية هنا، كي نتذكره، أن ذلك الفن الذي يتم إنتاجه في أثناء العلاج لا يكون مصدرًا للمعلومات بالنسبة للمعالج فحسب؛ بل يكون أيضًا أشبه بـ«مرآة» بالنسبة للطفل الصغير. وكما قالت إيديث كرامر ذات مرة، كتابة: «هذه اللوحات لا تكمن قيمتها الكبيرة فقط في أنها قد يمكنها أن تخبر الراشدين بالكثير من المعلومات عن الطفل الصغير؛ ولكن أن قيمتها تكمن أيضا فيما قد تخبرنا به من معلومات حول ذلك الطفل أثناء قيامه بتكوين العمل الفني وإنشائه، وذلك لأن هذا العمل نفسه، عمل يمكنه أن يساعد الطفل على التعلُّم لشيء ما حول ذاته. إن عملية اكتشاف الذات، وكذلك التقبل للذات من خلال الفن، هي جوهر عملية العلاج بالفن» (من خلال تواصل شخصي معها في عام 1959).

الفصل السابع: حل شفرة الرسائل الرمزية

من أجل الإفادة من المقابلة الشخصية التي يُستخدم فيها الفن بشكل فعال، من المهم أن نعرف كيف ننظر، وما الذي ننظر إليه، وما الذي نتوقعه، وكيف نستخلص المعنى من ذلك الذي لاحظناه. إن الأطفال يستجيبون بسرعة، وربما على نحو لا شعوري، للدعوة الموجهة إليهم للكشف عن ذواتهم بطرق إبداعية. إنهم يقومون بذلك من خلال وسائل متنوعة، كما أنهم يرسلون أيضًا رسائل عند مستويات كثيرة، بأشكال مموهة أو خفية كثيرة، وإذا ما أراد امرؤ أن يفهم مغزى هذه الرسائل فسوف يكون من الضروري، بالنسبة إليه، أن يحدد ما الذي يقوله الأطفال، من خلال النظر إلى ما يقولونه، والنظر كذلك إلى تلك الكيفية التي يقومون من خلالها بتوصيل ما يقولونه.

(CD Jrwin & Rubin, 1976)

إن أية مقابلة شخصية من هذا النوع لا بد أنها تُقدِّم لنا ثروة من السلوك التفاعلي خلال تلك الساعة التي تستغرقها الجلسة؛ منذ بداية اللقاء حتى لحظة المغادرة النهائية للجلسة. وبما أن هذه الجلسة قد تمثل موقفًا جديدًا بالنسبة للطفل؛ فقد ظهر فيها أيضًا كل تلك المعاني الضمنية والمستترة، الموجودة في استجابة الطفل ذاتها، الموجودة أيضًا في طرق مواجهته هذه المهمة الجديدة غير المجهزة على نحو مقنن أو محدد من قبل. وهناك أيضًا تلك الأشكال الرمزية من التواصل الإنساني، والملازمة للعملية الخاصة بنشاط الطفل خلال ذلك الوقت، الموجودة كذلك في الشكل (أو الأشكال) الذي أبدعه، وفي مضمون ذلك الشكل أيضًا. وفي كل هذه الجوانب هناك رسائل مباشرة وأخرى مستترة متسربلة بأقنعة، رسائل يتم إرسالها بطرق لفظية أو طرق غير لفظية؛ حيث يرسلها الطفل ويستجيب لها المعالج، ومن خلال هذا الاستحضار لهذه المصادر العدّة للبيانات، والاستثارة لها وملاحظتها، وفك شفراتها، كذلك الربط بينها، قد يمكن الإجابة عن بعض تلك الأسئلة الكثيرة حول الطفل.

أن تكتب أو لا تكتب؟

على الرغم من أنه من غير الضروري أن تقوم بذلك بشكل روتيني، إلا أن قيامك بكتابة ملاحظات حول ما يحدث خلال عملية تقييم من خلال الفن يعدُّ فكرة طيبة؛ حيث يمكنك هنا أن توجه اهتمامًا خاصًا بتلك الجوانب

الخاصة بالعملية، كذلك بالنتاجات، وما يتعلق بهما من أمور سوف تُناقَش في الجلسة التالية، وليس من الضروري أن تكون عملية تدوين الملاحظات تفصيليةً، لكن ما لم يكن المعالج بالفن متمتعًا بذاكرة بصرية استثنائية، فمن المحتمل أن تكون عملية استدعاء أشياء مثل عمليات التتابع أو التسلسل داخل أحد الرسومات، أو تلك الصلة الموجودة بين السلوكيات الفنية وتعبيرات الوجه، عملية غير سهلة.

تتمثل إحدى طرق تفسير حاجتنا هذه في تدوين مثل هذه الأمور، عن طريق تدوينها وكتابتها في عملية التدوين هذه، هي عملية تساعدنا في تذكُّر التفاصيل الخاصة بالعملية الفنية. وإذا تمت هذه العملية بشكل عادي وعرضي - كأن نعُدها شيئًا مُسلَّمًا به، وأن الأطفال سيتقبلونها - فإن الأمر الأكثر احتمالًا، والمتوقع بدرجة كبيرة، أنهم قد يتقبلونها فعلًا. لكن الأطفال الأصغر سنًّا عادةً لا يشعرون بالارتياح فيما يتعلق بعملية تدوين الملاحظات هذه، وهنا قد يمكننا أن ندعوهم إلى النظر إلى الكراسة (أو الدفتر) الخاصة بهم. إن وجود كراسة خاصة بكل طفل يعد أيضًا طريقة جيدة لحفظ السجلات – أو المواد المكتوبة – على نحو مستقل؛ وذلك لضمان الخصوصية، كذلك من أجل مساحة أو حيز ما، في بعض صفحات تلك الكراسات؛ كي يكتبوا فيها، أو أن يرسموا كذلك ما يودُّونه، هذا إن رغبوا في ذلك.

أنماط التواصل اللفظي

في أثناء مسار تلك المقابلة الشخصية مع الأطفال، تكون بعض أنماط التواصل لفظية الطابع، وتشتمل هذه الأنماط على تلك السلوكيات المرتبطة بصنع أو تكوين منتج محدد، وكذلك تلك المتعلقة بالإجابة عن بعض الأسئلة الخاصة بذلك المنتج. إن المرء لا ينظر هنا أو يلاحظ ما يقوله الأطفال فقط، لكنه ينظر أو يلاحظ أيضًا تلك الطريقة التي يقولون الأمور من خلالها؛ أي شكل الكلام ونوعيته: الإيقاع الخاص بسرعة أو وتيرة الكلام، وطبقة الصوت، وشدته، والنبر أو تأكيد بعض الكلمات، وكيفية النطق أو التلفُّظ، ونوعية الصوت، كذلك الطبيعة العامة المتميزة له (لكونه معبرًا عن الثقة والمصداقية، أو عن العدوانية، أو عن الخوف الشديد... إلخ).

تعطينا تلك الملفوظات أو الأقوال التلقائية غالبًا، وبخاصة تلك التي

ينطقها الطفل عندما يكون مندمجًا في عمل محدد مستخدمًا وسيطًا معينًا؛ صيغةً كلية (جشطلت) تجمع بين المشاعر وطبيعة التفكير. وتمثيلًا لا حصرًا؛ فإن الطفل الذي يقوم بقرص قطعة الصلصال بيده، أو يلكمها بقبضة يده ويضغطها، ثم يُقطّعها أو يُكسّرها إلى أجزاء، بينما يتكلم حول كيفية أن أخته الرضيعة قد اعترضت طريقه؛ هو طفل ربما كان يقدّم لنا تعليقات لفظية وإيمائية حركية مهمة حول مشاعره السلبية واندفاعاته العدوانية نحوها.

إن الإصغاء الفعال هنا، مثله مثل الملاحظة النشطة الفعالة أيضًا، إنه مهارة تتحسن بالممارسة في المقام الأول؛ لأنها مهارة يتم تدعيمها، على نحو مستمر، من خلال كل ما يتم تعلُّمه.

وإذا تحدث الأطفال على نحو تلقائي، بينما يعملون، فإنهم قد يتحدثون حول العملية الناتجة (7.1A) أو قد يناقشون شيئًا آخر؛ مثل ذلك الحلم الذي حلموا به الليلة الماضية، أو الإشارة إلى مشاعر القلق التي تعتريهم حول صديق أو مدرس (7.1B). ومن الأفضل لنا أن نتركهم هنا يأخذون بأنفسهم زمام المبادرة من ناحية، لأنهم سيصبحون أكثر شعورًا بالراحة هكذا، ومن ناحية أخرى أيضًا لأن ما سيقولونه في أثناء ذلك سيكشف بدوره عن تلك الطبيعة الخاصة لما يصنعونه أو ينتجونه، وفي أثناء الوقت نفسه الذي يتحدثون فيه، هذا صحيح أيضًا حتى لو بدا لنا، للوهلة الأولى، أن ما يقولونه غير مرتبط أبدًا بما يفعلونه.

أن تتكلم أو لا تتكلم

عندما يكون الأطفال قد بدأوا في استخدام الموارد الفنية المتاحة، يكون من الأفضل بالنسبة لنا أن ندعهم يقومون بما هو مريح بالنسبة لهم أكثر من غيره، ويعني هذا أنه لو كانوا يريدون أن يعملوا في هدوء؛ فمن الحكمة ألا نتطفل عليهم أو نتدخل في عملهم. ومن ناحية أخرى، فإنهم إذا كانوا يرغبون في الكلام في أثناء العمل فلا بأس بذلك أيضًا.

إن ما يهم هنا أكثر من غيره، أن نحترم استجاباتهم التلقائية الخاصة باستخدامهم المواد على نحو متسم بالحساسية، وأن ندعهم في ذلك، وعلى الرغم من أنني لا أعرف أية دراسات حول تلك الظاهرة، إلا أنه - عبر أربعين سنة من ممارسة العلاج بالفن - قد أصبح الأمر الواضح بالنسبة

لي: أن بعض الأطفال قد يمكنهم العمل من خلال أكثر من وسيلة أو طريقة تعبيرية، وإنهم يشعرون خلال ذلك بالراحة، وبالسهولة واليسر أيضًا فيما يتعلق باستخدام واحدة من هاتين الطريقتين أو كلتيهما، بينما لا يستطيع أطفال آخرون ذلك، ويبدو أن ذلك ليس من الأمور التي قد يمكن تعديلها، وقد أدى بي ذلك كله إلى أن أفترض أن هذا الأمر يقوم في جوهره على أساس فروق فطرية ولادية ترتبط بالأسلاك أو التوصيلات العصبية أيضًا.

إنك إذا قاطعت فنانًا أحادي الطريقة من خلال سؤال ما؛ فإنه - أو إنها - سوف يتوقف عن الإبداع أو صنع ما كان يقوم به؛ من أجل أن يجيب عن سؤالك، أو إنه سوف يستمر في عمله كما لو أنه لم يسمعك أصلًا. وعلى العكس من ذلك، فإن العبث أو المزاح بالصلصال يبدو لي أنه هو الذي يقوم بإطلاق ألسنة الآخرين وجعلها تتكلم على نحو فعال.

ومن ثم، فإن المفارقة التي تكمن هنا فحواها أن عملية استخدام المواد الفنية قد تعمل على تيسير حدوث عمليات التلفظ أو الكلام التلقائي خلال عملية الإبداع، أو إنه قد يقوم بكفّ هذا الكلام وجعله عسيرًا أيضًا.

أنماط التواصل غير اللفظية

يتحدث الطفل على نحو فصيح تمامًا، وذلك من خلال أنماط أو طرق غير لفظية. إن «لمحة» أو نظرة خاطفة من طفل ما، لمحةً بالإنابة عنه «تتكلم»، كما لو كان هذا الطفل ينظر إلى الراشد من أجل طلب موافقته أو إذنه للقيام بشيء ما، وكما قد «تتكلم» هذه النظرة معبرةً عن اللوم، أو الخشية أو العقاب أو الموافقة... كذلك يتحدث أو يقول كلامًا خاصًا بكل ما يتعلق بمدى قرب المسافة التي تفصل بين الطفل والمعالج أو بُعدها، وأيضًا ما يتعلق بوضعية الجسم، والحالة التعبيرية لعضلاته، وأيضًا تعبيرات الوجه والإيماءات المختلفة. فعندما جلس «تومي» في البداية بعيدًا جدًّا وقد أعطاني ظهره، فربما كان يقول لي بذلك، على نحو رمزي، شيئًا ما مِنَ الأشياء التالية أو كلها: «أنا خائف»، أو «أنا لا أريدكِ أن ترَيْ ما أقوم به»، أو «أنا لا أثق بكِ»، أو «أنا لا أرغب في أن تكوني موجودة هنا»... وعلى نحو مماثل، فإن «جيم» عندما حرّك المقعد (الكرسي) الذي كان يجلس عليه إلى نحو قريب مني تمامًا؛ بينما كان يعمل في منحوتته ذات الهياكل

المتجاورة المكونة من بقايا قطع الخشب الصغيرة، فإنه - فيما يبدو - قد أراد أن يقول لي: «إنني أرغب، وأريد أن أكون قريبًا منك؛ من أجل أن أشعر بأنني أفضل».

التفاعل مع المعالج

هكذا تمثل الطريقة التي يقترب من خلالها الأطفال، ويتفاعلون مع الراشد، غالبًا، إحدى وسائل التواصل المهمة المعبرة عن اتجاهاتهم وعن توقعاتهم. إنهم قد يشعرون بالثقة وعدم الخوف هنا على نحو مناسب بحيث يطلبون المساعدة أو العون، أو إنهم قد يكونون في حالة خوف شديد، كما لو أن الصمت أصابهم بالشلل.

إن الافتراض المفيد هنا، سواء كان الأطفال يتسمون بالخجل أو بالألفة والود، أو متسلطين، أو يشعرون بالعجز؛ أنهم يقومون بالإسقاط فعلًا لمشاعرهم وتوقعاتهم، التي ترتبط بالآخرين ذوي الدلالة في حياتهم؛ على هذا الشخص الجديد (المعالج هنا)، وبالطريقة نفسها التي يُسقطون من خلالها رغباتهم ومصادر قلقهم وهمومهم على تلك المواد غير المتشكلة على نحو محدد. إن المرء يلاحظ هنا، كي يرى ما إذا كان طفل ما قد هيمنت عليه الشكوك أم إنه مفعم بالثقة، هل هو طفل منسحب يميل للانزواء والانطواء، أم إنه مرح منطلق؟ هل يشعر بالخوف أم إنه مسترخٍ مستريح؟ هل هو عدواني أم حميم أليف؟ هل هو معتمد أم مستقل؟ ويلاحظ كذلك ما إذا كانت تلك الخصائص والحالات قد تغيرت في أثناء ساعة العلاج أم لا.

الاستجابة للمهمة

قد تعطينا الكيفية التي يتعامل من خلالها الأطفال مع مهمة إبداعية غير محددة من قبل، بشكل جوهري، بعض الدلائل على طريقتهم المعتادة في مواجهة موقف غامض إلى حد ما. إن الأطفال يستجيبون، بطرق شتّى، لذلك الطلب الأولي، أو الاستهلالي، الذي يوجّه إليهم بأن يقرروا ما الذي سيستخدمونه وكيف سيستخدمونه؛ فالبعض منهم يستجيب لذلك الطلب على نحو مندفع، كما فعلت «جيل» (Jill) التي أمسكت، على نحو متعجل، بمواد فنية كثيرة مختلفة، وعلى نحو عشوائي وتقريبي. وقد كانت

تعمل بطريقة مضغوطة مقيدة، لكنها غير منظمة. كذلك أحضر «جاري» تشكيله من وسائط أو مواد كثيرة مختلفة إلى مكان العمل، لكنه كان قد اختارها بعناية شديدة، ثم استخدم البعض - فقط البعض - منها، وذلك في أثناء انهماكه الفعلي في اللوحة؛ كي يتجنب عملية الاختيار من بين هذه المواد كلها. إن ما يُستخدم في العمل هنا، كذلك كيف يُستخدم، أمران لهما دلالة رمزية بالفعل.

الاستجابة للمواد

قد يجري الاقتراب من المواد ومعالجتها على نحو يتسم بالحماس، أو على نحو يتسم بالحذر الشديد، وأحيانًا من خلال الإبداء أو الكشف المذهل أيضًا لذلك السلوك الخاص بالاقتراب – التحاشي approach – avoidance behavior . إذ ينظر الأطفال غالبًا إلى ألوان الإصبع، ويعلقون عليها، ثم يرفضون استخدامها في وقت مبكر من ساعة الجلسة، لكنهم يستخدمونها فقط في وقت لاحق لذلك، وهم يشعرون بسرور مفعم بالخجل، كما فعلت «روز» (انظر الفصل السادس).

يكُون بعض الأطفال الصغار في سلوكهم أشبه باللوامس feelers، أو كما لو أنهم كانوا أصحاب قرون استشعار؛ فهم يلمسون، وأحيانًا يتذوقون ويشمُّون كل ما يستطيعون الاقتراب منه من مواد، كما لو كانوا لا يزالون يتعلمون على نحو أساسي، من خلال حواسهم، أنهم يقومون هنا، بصورة أساسية، بالاستكشاف الفعال للوسائط أو المواد، وهم غالبًا يتساءلون عندما يحضرون إلى العيادة عما تم شراؤه من هذه المواد، ومكان بيعها، ومن الذي اشتراها، ويعكس سلوكهم هذا نوعًا من حب الاستطلاع أو الفضول، ونهمًا حسيًا كذلك. وقد يلهو بعض الأطفال بكل المواد المتاحة أمام أعينهم، ثم يمسكون أكبر كميات يقدرون عليها منها، ثم يقترحون أو يُلمحون إلى بعض المشكلات، ومن خلال الاندفاع المتحكم فيه، كذلك القلق، حول ما إذا كانت هذه المواد ستكون «كافية» بالنسبة لعملهم، وقد يَطلبون أيضًا أخذها معهم إلى البيت، كما لو كانت حاجاتهم الموجودة في ذلك الموقف لم تُشبع بشكل كافٍ.

وبمجرد اختيار وسيط ما، فإن الطريقة التي يُستخدم خلالها تعطينا بعض الملاحظات أو التلميحات الخاصة حوله؛ فالصلصال قد يتم ضغطه

وعصره، أو لمسه وبسْطه برقة ولطف، وقد يتم التعامل معه فيما يشبه الهجوم عليه أو مداعبته، أو قرصه في جسمه، أو الربت عليه برفق. وتحدث عمليات التعامل مع الصلصال ومعالجته بكثير من الطرق الممكنة، التي تكون عادةً مفعمةً بالمعنى. كذلك قد تطل الاندفاعات العدوانية علينا في جلسة ما من خلال هذه الأنشطة، كما يحدث مثلًا عندما يضغط طفل ما ويعصر بقوة قطعة صغيرة جدًّا من الصلصال، أو يضغط بشدة كافية من أجل كسر قلم تلوين، أو يقوم بذلك أيضًا من أجل تفتيت قطعة من الطبشور، إن تعرُّف وسيط فني ما أمر يشبه تعرف صديق جديد.

فأحيانًا يبدأ الأمر بأن نحوم حوله وندور، وأن ننظر إليه، ونلاحظه لوقت طويل، من غير اتصال مباشر معه. هكذا يحدث في نهاية الأمر بالنسبة للوسيط الفني، حتى يلمسه أولًا بطريقة تمهيدية أو مؤقتة، ثم يستخدم الأصابع بشكل خاص في التعامل معه أو معالجته، وربما يعقب ذلك، أو يتبعه، الانسحاب بعيدًا عنه. أو على العكس من ذلك، الاستغراق فيه. ومع ذلك فإن هناك طريقة أخرى لتكوين الاتصال أو العلاقة مع الوسيط، وقد تكون متسمةً بالاندفاعية، حيث قد يُتَّخذ قرار في البداية، من غير تردد، باستخدام شيء مألوف أو بالتجريب لشيء جديد. وقد يتوسع الأطفال في استخدام هذا الاتصال الأولي، ويتوجهون خلاله بطرق لا حصر لها؛ على نحو متعمد، أو بحذر، على نحو اعتباطي، أو بحرية تامة أو باندفاعية، وعادةً يُعْلِموننا ويخبروننا أيضًا بمعلومات مهمة عنهم، من خلال ما قد اختاروه أو رفضوه، كذلك من خلال تقدمهم في عملهم ومواصلته.

العملية النشطة

عندما يبدأ الطفل في العمل؛ فإن العملية التي تتبع ذلك تكون عمليةً كاشفةً عن أشياء مهمة؛ مثلها في ذلك مثل عملية اتخاذ القرار السابقة عليها؛ ففي أثناء عمل الطفل يستطيع المعالج أن يلاحظ طريقة العمل الخاص به أو أسلوبه، كذلك الشكل الكلي للعملية النشطة لديه، وأيضًا تلك الطريقة التي يتغير من خلالها هذا الشكل الكلي خلال الزمن؛ فعبر هذه الساعة للجلسة يكشف الأطفال عن إيقاعاتهم الفردية، كذلك عن سرعة هذه الإيقاعات أو وتيرتها، وعن مستويات الطاقات أيضًا؛ فبعض الاطفال يكونون متسقين فيما يتعلق بهذه الجوانب عبر الجلسة كلها؛

حيث يعملون بسرعة أو بوقع مستقر مُطّرد. ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، أن »جوناه« قد نفّذ عملية الرسم لثلاث لوحات على نحو متسم بالبطء، بينما كانت »جيل« مندفعةً خلال تلك الساعة، ولم تكمل أي منتج من تلك المنتجات، التي كانت تنفذها بشكل ينمُ عن اللامبالاة وعدم الاهتمام. على كل حال، فإن معظم الأطفال يُظهرون تباينات أيضًا أو اختلافات داخل الجلسة الواحدة، وعادة يسترخون تدريجيًا ويخففون التوترات أو يتساهلون في عملهم؛ ومع مرور الوقت يصبح معظمهم أكثر تلقائية، وأكثر انفتاحًا وحريةً، بدنيًا ولفظيًا ورمزيًا. ويبدو لي أن المواد المستخدمة نفسها هي التي تستثير حالة الاسترخاء هذه، كما يستثيرها كذلك السماح الضمني لهم بالتعبير عن مشاعرهم وتخيُّلاتهم بحُرية.

من ناحية أخرى، فإن بعض الأطفال يُصبحون، على نحو متزايد، أكثر شعورًا بأنهم مهددون وقلقون، كما أنهم يبدون أيضًا كما لو أنهم مقيدون قد خضعوا للضبط والتحكم، أو أنهم قد تعرضوا للترك والإهمال، أو يبدون متفجرين في سلوكهم مندفعين كما لو أنهم قد غمرهم فيضان من المشاعر، وحالات فقدان السيطرة المفاجئة، كما أنهم أحيانًا يعبُرون ذلك الحد الموجود بين الخيال والواقع.

ويرتبط غالبًا ذلك النكوص السريع، كذلك حالة فقدان التنظيم في سلوكهم، وفي شكل منتجاتهم الفنية؛ باستخدامهم وسائط سائلة ولمسية ملطّخة لليدين أو للأشياء عمومًا، وبخاصة ألوان الإصبع والصلصال. إن تشابُه مادة ما مع منتجات (إفرازات) الجسم قد يمارس نوعًا قويًا من الجذب في اتجاه النكوص، مما يعمل على استثارة تلك الذكريات والمشاعر المرتبطة بالطفولة المبكرة، كذلك تلك الاندفاعات الممنوعة أو المُحرّمة المرتبطة بها.

لقد قامت »هانا«، التي كانت في الخامسة عشرة من عمرها، بشكل مرح، بضرب أو إصابة المعالجة بالفن بقطعة من الصلصال كانت تسميها »البطة المحبة«، كانت قد صنعتها توًا، ثم قبّلت المعالجة. وقد كان سلوكها مندفعًا خارجًا عن السيطرة مع تلك الشخصية (البطة المحبة) بدلًا من أن تتحدث عنها أو تستخدمها بشكل رمزي. وأحيانًا ينعكس هذا الفيض الانفعالي، في جلسة الفن، في نوع من النكوص الملاحَظ الذي يتجسّد بدوره في الشكل الخاص بالمنتجات أيضًا، كما حدث بالنسبة لذلك الرأس الغريب الذي أنتجه «سام» (الشكل 14.5). وأحيانًا يظهر ذلك أيضًا في

شكل خلل يمكن إدراكه، في الوظائف الخاصة بالأنا، ويتجلى في أشكال قبل الكلام غير الناضج والنسيان، أو القيام بترابطات خاصة بالمنتجات التي أنتجها الطفل، وتكون متعلقة بذلك الطابع الخاص بالعملية الأولية.

فخلال عملية التقييم الفني الخاصة به؛ كشف «سام» عن تلك الهشاشة الخاصة بالحدود المميزة لذاته، وذلك من خلال لوحته الخاصة التي رسمها بألوانها المائية الرطبة شديدة السيولة والانسياب، غير محددة المعالم، كذلك بإسقاطاته التي تجلت في قوله: «إنها تشبه منظرًا طبيعيًا، يجسد بحرًا هائجًا مضطربًا تعلوه سماء ملبّدة بالغيوم... وهناك شخص ما، رجل أو امرأة، يجري في اتجاه ذلك البحر ممسكًا بحقيبة يد؛ إنه يبدو كأنه يجري في اتجاه شيء أحمر اللون، لا بد أنه شخص آخر.. يعزف على آلة الكمان أو آلة موسيقية أخرى. إنه يقف هناك مثل طُعم يستدرجه، مثل سيرسي Circe [1]» . ثم علّق، بعد ذلك، قائلاً: «إن تلك المرأة التي تحمل حقيبة اليد، قد كانت تشبه دجاجةً في البداية»، أما الشكل الغامض الآخر في اللوحة فقد يكون «قطةً أو طائرًا يخرج من الماء ثم يطير بعيدًا».

على العكس من ذلك، فإن إنتاجات «ريتشارد» الذي كان الخوف مسيطرًا على سلوكه، قد أصبحت منتجات أكثر ضيقًا وتقشفًا وأصغر حجمًا، كما أنه كان ميالًا إلى الانزواء والانسحاب لفظيًا في أثناء المقابلة الشخصية التي أجريت باستخدام الفن، وفي الغالب يقلّ احتمال أن يتبدل أسلوب عمل الطفل، أو ينتقل من الوضوح إلى التشوش والغموض، كما كان الأمر بالنسبة لـ«بيتر»، الذي اتسم سلوكه بالافتقار إلى التنظيم، بين فترات العمل، لكنه كان قادرًا أيضًا على أن يركز، على نحو واضح، عندما استقر على أن يعمل على إنتاج منتج محدد.

وأيًا ما كانت العملية الخاصة بالطفل، عبر الزمن، سواء كانت أكثر استرخاءً؛ أو أكثر توترًا، أكثر انفتاحًا أو أكثر انغلاقًا، أكثر تنظيمًا أو أكثر افتقارًا للتنظيم، متشابهة مستمرة أو متقطعة؛ فإن ملاحظة عملية التطور هذه وتدوينها يُعدان أمرين مفيدين في فهم ذلك المعنى الدينامي الذي يقف وراءها.

هكذا تقدم أية مقابلة من خلال الفن فرصةً فريدةً متعلقةً بذلك التواصل الذي يشتمل على مستويات عدة تحدث كلها في آن واحد.

---

(1) في كتابات هوميروس: «سيرسي» امرأة مشعوذة مزجت جفنة من العقاقير السامة بطعام الجنود، وعندما شبعوا من طعامهم حوّلتهم بحركة من عصاها إلى حيوانات تابعة لها.

إن بعض الأطفال يُعبِّرون بالألفاظ بحرية، عن هواجسهم أو شواغلهم الواقعية أو المتخيلة في أثناء ذلك العمل الذي يستخدمون في تنفيذه مادةً محددةً، سواء من خلال طريقة عمل مرحة لعوب، أو من خلال طريقة شديدة التخطيط والالتزام. وقد يلعب طفل صغير ويلهو بوسيط أو مادة ما، بطريقة مفعمة تمامًا بالمعنى؛ لكنه قد لا يصل إلى منتج مكتمل في النهاية، كما كان الحال بالنسبة لـ«دونالد» الذي قام، على نحو منظم، بالتشذيب الشديد، كذلك الصقل والتقطيع، لقطعة من الصلصال، ثم أطلق في النهاية عليها اسم «وحش» من غير أن يُكملها.

ولأن قدرًا من الطاقة الواعية لا بد أن يُستهلك خلال ذلك الحوار أو تلك المحادثة التي تتم في أثناء الجلسات؛ فإن أي طفل يكون بالفعل غير واعٍ غالبًا ما تقوله يداه، كما كان الأمر في حالة «شيري»، تلك الفتاة التي كانت تسحق بشكل واضح وتدمِّر تلك الشخصية التي شكَّلتها بالصلصال، في كل مرة، كان يرد فيها اسم أحد إخوتها (وإن بطريقة ودية) خلال كلامها. كان الأمر كذلك في حالة «ساندي» التي كانت تُكوِّن ثم تهدم أو تُدمِّر منطقتي الصدر والبطن في تلك الشخصية كبيرة البطن (كأنها حامل)، التي تشبه شكل بوذا؛ بينما كانت تقوم بأشكال أخرى مختلفة من عمليات الهروب من أي موقف مؤلم محدد، وذلك عندما تكون في ذلك الموقف مع أمها في البيت.

المنتجات: الشكل

تركِّز معظم المقاربات العلمية التي حاولت فهم الأطفال من خلال الفن؛ على تلك المنتجات ذاتها التي يقدمها هؤلاء الأطفال. وعلى الرغم من أن هناك أشياء أخرى كثيرة، في حقيقة الأمر، قد يمكن تعلُّمها من سجلات التعبير الدائمة المثيرة للإعجاب هذه الخاصة بالأطفال؛ إلا أن تلك العناصر الخاصة بالعملية، التي ذكرناها سابقًا، تبدو لي أيضًا أنها تمثل ملاحظات أو تلميحات شديدة الفصاحة والبيان، وعلى نحو مماثل أيضًا، وبخاصة عندما نُلاحظ في ذلك السياق الذي يجري فيه إبداع هذه المنتجات. إن الجوانب الشكلية من المنتجات الفنية (الخط، والتنظيم، وما شابه ذلك) قد تقدم لنا تلميحات ومعلومات مهمة عن حالة الجهاز أو التكوين المعرفي الخاص بالطفل؛ فهي تمثل بالفعل ذلك المؤشر الأكثر موثوقية، أو الذي يمكن الاعتماد عليه على المستوى الارتقائي الخاص بالطفل، على نحو يفوق

في فائدته بدرجة كبيرة ما يقدمه لنا المضمون.

هناك على كل حال، بعض الأفكار العامة التي تم التمسك بها على نحو واسع النطاق، حول تلك المعاني الخاصة ببعض الخصائص الشكلية مثل عمليات التظليل؛ لكنها أيضًا أفكار تُعد موضع شك وتساؤلات كثيرة. إن إحساسي الخاص هنا أنه، على نحو يماثل تلك المعاني الرمزية العالمية أو الشاملة، مثل الارتباطات بين التظليل الشديد، أو الزائد، والقلق قد تكون - في أغلب الأحيان - ارتباطات صادقة، في حالات كثيرة (ربما في معظم الحالات) قد يكون فيها مثل ذلك الارتباط أو العلاقة. ومع ذلك، فافتراض أنه عندما يرى المرء مثل هذا التظليل، فيراه عاملًا يشير دائمًا إلى القلق، أو أن تلك الأشكال المرسومة الصغيرة أشكال تشير دائمًا إلى الانقباض والتضييق والتحكم، يبدو لي أشبه بارتكاب خطأ فادح أو جسيم أيضًا.

لقد كانت محاولات إثبات مثل هذه المؤشرات أو التصديق عليها في رسوم البالغين أقل نجاحًا، كما كانت محاطةً بشكوك كثيرة مقارنةً بوضعها في حالة الاطفال؛ هؤلاء الذي يمرون بعملية دينامية من الارتقاء.

Harris, 1963; Kaplan, 2003; Malchiodi, 1998; Swenson,)
(1968

إن الذي له معنى، أكثر من ذلك كله، أن نكون واعين بمثل تلك العلاقات المشتركة، وأن نتعامل معها على أنها موجودة بوصفها فروضًا؛ لكنها تظل أيضًا فروضًا قابلةً لاحتمالات تفسيرية أخرى غير ما يُقدَّم من تفسيرات. إن ما يبدو أكثر صدقًا هنا أن نلاحظ عملية الإبداع الخاصة بأحد هذه المنتجات، أو نصغي إلى تلك التلميحات الرمزية الخاصة به (منها تلك التلميحات المرتبطة بالتعليقات والإشارات غير اللفظية التي ذكرناها من قبل).

ويقينًا، فإن المرء قد ينظر إلى المنتجات الفنية في ضوء درجة التنظيم الخاصة بها، كذلك في ضوء مدى وضوحها واكتمالها وتناسقها وحركتها ولونها، وتعدُّ مثل هذه الخصائص أيضًا طرقًا مفيدة، في وصف الظاهرة وإدراكها، وأحيانًا في محاولتنا القيام بتصنيف تشخيصي محدد.

(Gantt & Tabone, 1998; 2003; Mills, 2003

لكن من المهم على نحو مماثل أيضًا، أن نستخدم هذه المؤشرات الشكلية بحذر، وأن نقترب من تلك التعميمات كلها التي تدور حول وجود

معايير، بحذر وتشكُّك أيضًا، وأن نتكئ بقوة على ما قد جرت ملاحظته، كذلك على ما له معنى في سياق المواجهة الفعلية مع طفل يقوم بالإنتاج الفني.

تربط مصادر بحثية عدة بين اللون وبعض المعاني الرمزية (Luscher, 1969)؛ كأن يُربط، تمثيلًا لا حصرًا، بين اللون الأسود والاكتئاب، واللون الأصفر والبهجة أو المتعة. لكن اللون الأسود، بالنسبة لطفل أسود، قد يدل على الفخر، بينما يرتبط الأصفر بالخوف. (Axline, 1964)... هكذا ينبغي النظر إلى عملية اختيار اللون في ضوء السياق الذي يظهر فيه هذا اللون أو يقع. فقد أظهرت إحدى الدراسات، في حقيقة الأمر، أن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يميلون إلى اختيار الألوان الموجودة على حامل ألوان الرسم على أساس موضعها في صينية الألوان الموجودة على حامل الرسم، وأنهم، عادة، يعملون من اليسار إلى اليمين (Corcoran, 1954).

تدور إحدى القصص المفضلة بالنسبة لي (التي من المفترض أنها صحيحة) حول طفلة كانت تستخدم اللون البني فقط في رسوماتها، وقد كانت أمها المحنكة تشعر بالقلق من احتمال وجود مشكلة ما لدى ابنتها، ومن ثم فقد أخذت تلك الأم ابنتها، وذهبت بها إلى أحد الأخصائيين النفسيين؛ من أجل اختبارها، وبعد أن أكمل ذلك الأخصائي تطبيقه لبطارية (مجموعة) شاملة من الاختبارات على تلك الطفلة؛ كذلك بعد أن اكتسب ثقتها، ولم يجد أي شيء غير سويّ بالنسبة إليها، سألها بصراحة: لماذا ترسمين دائمًا باستخدام اللون البني؟ فأجابته تلك البنت بصراحة قائلةً: »حسنًا، إنني أجلس في الصف الأخير في الفصل، وعندما يحين الوقت الذي يصل فيه صندوق أقلام الألوان إليّ، لا يكون متبقيًا فيه سوى اللون البني فقط». (Kaye, 1968, p.17).

ليس هناك من شك داخل عقلي، في أنه في معظم حالات الاختيار المتعمد أو المقصود للون، يكون هناك بالفعل معنى ما في هذا الاختيار الذي يقوم به الطفل على نحو مماثل، ومع تنوُّع يتفق مع المستوى الارتقائي، هناك دلالة ما أيضًا في الدرجة التي يقوم من خلالها الطفل أو يقوم عندها بتنظيم رسومه، كذلك إضافة التفاصيل إليها. وإني على قناعة مماثلة أيضًا، على كل حال، بأن القيام بتعميمات شاملة حول مثل هذه الخصائص الشكلية – كما لو كانت قابلة للتطبيق على الأطفال جميعهم – من قبيل الحماقة، بل هو الأمر المسئول غالبًا عن كل تلك العمليات

المألوفة تمامًا الخاصة بسوء الاستخدام، وسوء المعاملة، والإفراط في التطبيق للتفسيرات السيكولوجية المتعلمة حول فنون الطفل، من جانب علماء التربية، والمعالجين، كذلك العامة من الناس.

إن الفصل بين المنتج النهائي والعملية التي أنتجته؛ أمر ينمُّ عن حماقة مماثلة أيضًا. وفي أغلب الأحوال، ليس من المهم أن نعرف مقدار ذلك الحيز أو المكان الذي تم ملؤه أو شغله، في اللوحة، بقدر ما يكون من المهم معرفة تلك الطريقة التي حدثت بها عملية الملء (أو الشغل) هذه. ويقينًا، وهذا حقيقي سواء بالنسبة للمضمون أو الشكل؛ فقد يكون التتابع أو التسلسل الخاص بعملية الرسم للموضوعات أمرًا لا يقلُّ أهميةً، في النهاية، عن تلك الطبيعة الخاصة بالموضوعات المرسومة نفسها.

هكذا فإن عملية النظر إلى تلك الجوانب الشكلية من فن الطفل قد لا تُعلِّمنا أو تُخبرنا بالكثير من الأمور حول جوهر ما يقال من خلال هذا الفن، أو مضمونه، مقارنةً بما ستُخبرنا به عملية النظر هذه حول الكيفية التي تم من خلالها التعبير عن هذا الجوهر. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «جين» قد ملأت الصورة التي كانت ترسمها بتفصيل وإسهاب منفَّذ بعناية، كما أنها قد أخبرتنا عن هواجسها على نحو واضح، متعمد ومقصود، بالتفصيل. أما من ناحية أخرى، فإن «سالي» كانت تُلطِّخ الورقة وتمسحها، وتُضمِّنها تفاصيل قليلة؛ مما أدى إلى إنتاج شكل غامض قد عمل بدوره على التوصيل، ليس فحسب لتلك الحالة من الارتباك والتشوُّش التي كانت تعاني منها، لكن أيضًا لتلك الحالة من التناقض، المتعلقة بأنها كانت تقول شيئًا غير الذي كان ينبغي أن تقوله.

الشكل والعملية كمضمون:

قد يُنظر أحيانًا إلى الشكل على أنه مضمون، حيث يتم نقل أو توصيل المشاعر والأفكار الغامضة وغير الواضحة من خلال الشكل أو العملية، أكثر من نقلها أو توصيلها من خلال الموضوع. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «ميكي» في كل اللوحات التي رسمها، كان معنيًا شديد الانشغال والاهتمام بأن يظل ما يُنتجه أو يريد إنتاجه من أشكال موجودًا داخل خطوط محددة لا يخرج عنها، مما يوحي بوجود حالات من القلق المهيمنة عليه فيما يتعلق بعملية الضبط للاندفاع والتحكم فيه. وبربط هذه الطريقة في الرسم

بقصصه التي تدور حول العدوان والعقاب، التي سردها، بينما كان يرسم صورًا مسالمة بريئة على حامل الرسم، فإن ذلك القلق الخفي الموجود لديه والمتعلق بالخوف من فقدان السيطرة ربما قد يكون، في ضوء ذلك كله؛ فرضًا محتملًا قد يُفسّر حالته.

كذلك قضى «ماكس» قدرًا كبيرًا من الوقت يحاول أن يرسم لوحتيه بألوان الإصبع، وذلك في أثناء عملية التكوين أو الرسم لها، ثم بعد ذلك خلال عملية «التغطية» أو الإخفاء لما قد رسمه، وذلك من خلال تلطيخه أو تشويهه بالأصباغ اللونية، على نحو يماثل محاولته «التغطية» أو الإخفاء لمشاعره أو اندفاعاته من خلال تبريراته وعمليات التثاقف والميل إلى التفلسف التي يحترفها.

كذلك حرّك «دوني» أيضًا كرسيه واقترب مني أكثر فأكثر خلال عملية الصنع أو التشييد المشترك بينه وبيني لمدينة من المكعبات الخشبية، التي أصر على أن أشارك معه في صنعها، وعلى الرغم من أنه كان قد بدأ الأمر باقتراح أن نقوم بتشييد أو بناء مبنيين مستقلين (7.2A)؛ إلا أنه قد وضعهما في النهاية معًا (7.2B). إنه من خلال تأكيده أن تلك المباني التي صنعها كانت تلمس وتتماشى بالفعل مع تلك المباني التي كانت شريكته (آنا) قد جمّعتها ولصقتها ووضعتها على الأرض، كان يُعبّر عن رغبته في الاقتراب من الناس، وعن حاجته غير المتحققة كذلك في الاعتماد عليهم، وهما أمران قد كانا واضحين، حتى في الطريقة التي كان ينتج عمله الفني من خلالها، على نحو يفوق وضوحهما في طبيعة العمل الذي أنتجه، أو في طبيعة تلك القصة التي كان يحكيها.

المنتجات: المضمون:

يمكن النظر إلى محتوى المنتج الفني في ضوء النقاط التالية:

1. أنماط التواصل اللفظي وغير اللفظي التي تحدث في أثناء عملية إنتاج الموضوع، التي قد ترتبط أو لا ترتبط، على نحو واعٍ، بالوسيط أو الموضوع.
2. الموضوع أو الحالة التي تبدو على السطح، بما في ذلك الموضوعات المجردة أيضًا.

3. المحتوى ذو الصلة، الذي يتمثل أيضًا في شكل العنوان أو الصور التي يجري إسقاطها، كذلك القصص التي تُروى وترتبط بالمحتوى، في أثناء إكمال العمل أو بعده أيضًا.

4. المحتوى الكامن المتضمن: الذي يتضح من خلال التحريفات (المبالغات في الأشكال أو عمليات الحذف)، أو في رمز محدد قد جرى اختياره، وليس بالضرورة أن يكون قد جرى التلميح إليه، أو أن يكون من أنتجه كان واعيًا بوجوده على نحو شعوري.

لقد وجدتُ أنه من المنطقي أن أفترض صدق ما يُسمى بالحتمية النفسية Psychic determinism، التي تقول إن كل أنواع السلوك (بما فيها السلوك التعبيري) ليست سلوكيات عشوائية أبدًا، بل إنها تحتوي على معنى محدد؛ هذا على الرغم من أن هذا المعنى لا يكون قابلًا للاكتشاف بسهولة. إن ملاحظة تتابع أو تسلسل كل تلك الوقائع الموجودة في أي لقاء بين أي طفل والعمل الفني، كذلك افتراض وجود صلة ما تربط بينهما؛ من الممكن أن يكون أمرًا مفيدًا جدًا، وذلك في أثناء محاولتنا فك شفرة المعنى (أو المعاني) الخاصة بأي نوع من التواصل يحدث بينهما.

هكذا يُفترض هنا أن ما يسبق فعلًا إبداعيًا محددًا، وما يعقبه كذلك، من سلوكيات، ومنها تمثيلًا لا حصرًا، ذلك التتابع أو التسلسل الخاص بالأشكال داخل منتج محدد، هي من الأمور المرتبطة ببعضها سيكولوجيًا، بطريقة مفعمة بالمعنى أيضًا.

(CF, Baruch & Miller, 1952)

أما فيما يتعلق بالرموز الشاملة أو العامة بين البشر؛ فإنني أفترض هنا أن مثل هذه العلاقات والروابط لا بد أنها تحتوي على درجة من الصدق، وإلا لم يكن لها أن تُنتج من البداية. كذلك قد كان من المثير لي بالفعل في عملي عبر الزمن؛ أن أكتشف ذلك التكرار الخاص الذي تظهر من خلاله صورة الشمس على أنها تُمثِّل الأب، بينما يظهر البيت على أنه يُمثِّل الأم. ومع ذلك، كما هو الحال بالنسبة للعلامات الشكلية، فإنه ينبغي النظر إلى مثل هذه الارتباطات على أنها فروض فحسب، قد يتم إثباتها أو عدم إثباتها من خلال تلك الترابطات التي يُقدِّمها الطفل ذاته، وهكذا فإن تلك الامتدادات بمثل هذه التكوينات الفنية التي يُقدمها الأطفال، والنظر إليها على أنها تمثل رموزًا ذكورية أو أنثوية، باعتبارها قد تمثل بعض أعضاء

الجسم من خلال شكلها الخاص، قد لا يكون هو المهم هنا؛ لأن المعنى الخاص بأي رمز إنما يكون متاحًا فقط بالنسبة للمستمع الطفل، و/ أو/ الملاحِظ له، الذي ينبغي أن يمتلك أيضًا عقلًا متفتحًا، على نحو حقيقي وأصيل على تلك الترابطات والعلاقات التي يقدمها الطفل (سواء كانت إيمائية أو بدنية أو لفظية... إلخ).

الموضوعات الشائعة أو المشتركة

لا تكون المعاني الخاصة بالرموز الموجودة في فنون الطفل معاني شديدة الغموض؛ وبخاصة إذا استمع المرء أو نظر إليها باهتمام، كذلك إذا ثابر، من غير كلل، لتجنُّب السماح لإسقاطاته الخاصة بصفته معالجًا مثلًا أن تُعيق ما يحاول الطفل أن يتواصل حوله. إن الموضوعات الشائعة أو المشتركة في فنون الطفل موضوعات قليلة نسبيًا، وهي تتمركز حول تلك الاهتمامات والهواجس الإنسانية والارتقائية العامة بين البشر. إن معظمها يتعلّق بالعدوان (الغضب) أو بالحب والحاجات إلى العطف والحنان.

وقد يأخذ التعبير عن العدوان شكل أنشطة مرتبطة بمنطقة الفم من الجسم، تأخذ شكل عمليات بالعضّ والالتهام، كما حدث ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، بالنسبة لـ»تومي» ذلك الطفل الذي صنع رأس وحش من الصلصال، قيل عنه إنه يلتهم الأمهات والأخوات... وغيرهن ممن يتصادف أن يكون في طريقه. وقد يأخذ العدوان أشكالًا أخرى ذات طبيعة انفجارية مندفعة، كما كان الأمر بالنسبة لذلك البركان الذي رسمه »ماك«، الذي قيل عنه إنه يثور وينفث النار، ويلقي بالحُمم في كل اتجاه. وأخيرًا، قد يأخذ العدوان شكلًا ذكوريًا آخر، مثلما قيل عن تلك السكين التي صنعها »لانس« من الصلصال، وقال إنها قد كانت تُستخدم في تمزيق الأعداء.

وترتبط بما سبق كذلك تلك الموضوعات الخاصة بالاستقلال، وتلك الخاصة أيضًا بالصراعات مع السلطة؛ كما تجلى ذلك في الشكل الأنثوي الذي رسمه »إيفان« في لوحة تتكوّن من رجل وامرأة، وقد وصف المرأة فيها على أنها الزعيمة، وقال عنها: »إنها تحكم المنزل، صحيح؟ إنني سوف أحكم المنزل، في منزلي!«، وتكون غالبًا مثل هذه الأفكار العدوانية موجودةً وملاحَظةً على نحو مباشر، مثلما حدث في حالة »ميكي«، الذي رسم مدفعًا قال عنه إنه موجود كي يُستخدم، لكن ليس بالضرورة كي يُطلق النار.

في منطقة السلوك الجنسي، يُعبّر الأطفال غالبًا عن موضوعات مرتبطة بمنطقة الفم، وتكون موضوعات متعلقة بعمليات التغذية أو بالحفاظ على حالة الراحة الجسمية، مثلًا كان ذلك الشكل الذي صنعته «ساندي» بالصلصال، وقالت إنه يُذكّرها بأمها: «إن أمي ضخمة ومستديرة الجسم ودافئة وحميمة.. وهذا يمنحني السعادة».

على العكس من ذلك تبدو أحيانًا تلك الموضوعات التي ترتبط بالافتقار إلى الرعاية والحماية أو بالنبذ والتخلي والهجر، كما ظهر ذلك في قصة «بيجي» التي كانت تدور حول ذلك الكلب الذي صنعته من الصلصال؛ الذي قالت عنه إن عمته الشريرة قد طردته وتركته كي يموت وحده. وأحيانًا ما يُعبّر أيضًا عن تلك الرغبات التي تسبق مرحلة البلوغ، التي من قبيل الحاجة إلى الاتحاد أو الاندماج التكافلي مع آخر، كما حدث مثلًا عندما اقتربت البيوت التي صنعها «دوني» من قطع الخشب من بعضها كي تحتضن وتُقبّل بعضها. وأحيانًا يكون المهيمن على العمل الفني حب الاستطلاع أو الفضول، وبخاصة النوع البصري منه، كما حدث مثلًا في تلك اللوحة التي رسمها «ميكي»، التي أراد أن ينظر فيها من خلال تلك النوافذ الموجودة في باخرة القبطان «هوك».

وتعد الموضوعات المرتبطة بالمنافسة وثيقة الصلة بهذه الموضوعات أيضًا، وبخاصة ما يتعلق منها بالتنافس مع غريم أكبر أو أقوى (مما قد يوحي بوجود صفة أوديبية ما هنا) كما حدث، تمثيلًا لا حصرًا، عندما رسم «جون» لوحة بها سيارة كبيرة ماركة «موستاج» كي تكون «الفائزة» في سباق كبير للسيارات. وفي بعض الأحيان قد يكون الهاجس الكبير المسيطر على الطفل متعلقًا بنوع من الأذى الذي لحق بالذات؛ مما قد يوحي بوجود نوع من القلق الذي يدور حول ذلك الضرر الشديد الذي أصابه بصفته عقابًا، وبسبب وجود اندفاعات «سيئة» عدوانية أو جنسية خاصة به، كما حدث تمثيلًا لا حصرًا بالنسبة لتلك الغزالة التي رسمتها «إيفا»، وكانت تنقصها إحدى سيقانها. أو ما حدث بالنسبة لتلك الطائرة «الخارقة» التي رسمها «جون»، التي انفجرت (في معركة اشتركت فيها مع طائرة أكبر)؛ لأن بعض الرجال قد أطلقوا النار عليها.

يُعبّر الأطفال الأكبر سنًّا أحيانًا، كذلك الأصغر سنًّا، عن نوع من الحيرة والارتباك، أو التناقض الوجداني، وذلك فيما يتعلق بالهوية الجنسية الخاصة بهم أيضًا.

وهكذا تم تبديل هوية مجداف القارب الذي رسمته »سالي«، فكان يُشير أحيانًا إلى ولد، وأحيانًا أخرى إلى بنت، كذلك كانت الشخصية الموجودة في القارب، التي رسمتها بالطبشور، غامضةً بصريًا أيضًا. وأحيانًا يجري التعبير عن رغبات ما قبل البلوغ بالمعنى الرومانسي أيضًا في تلك الأعمال، كما حدث بالنسبة للقطعتين اللتين صنعتهما «هيثر» على شكل فقاعتين من الصلصال السائل أو اللين، اللتين حدث زواج ما بينهما، وسرعان ما أنجبتا طفلًا صغيرًا من الصلصال.

عندما يحدث ذلك التكرار لموضوع محدد لمرات عدة في منتجات أحد الأطفال، فإن المرء قد يفترض هنا وجود دلالة خاصة لهذا الموضوع في الحياة الداخلية للطفل. هكذا أنتج »جون« رسمًا ولوحة ورأسًا مخيفًا بالصلصال، وكانت كلها تشتمل على إحساس ما بالأذى الذي لحق به، كذلك لم يقم «دوني» فحسب بالإلصاق –باللاصق – للبيتين اللذين صنعهما من قطع الخشب؛ بل كان ذلك الإسقاط لصورة ذهنية محددة على اللوحة التي رسمها بقلم الألوان »شخصان يحضن أحدهما الآخر«، كانت كامنةً وراء أشواقه أو تطلعاته التكافلية القوية مع آخرين. وليس من غير المألوف تمامًا (في الحقيقة هذا أمر معتاد تمامًا) أن يحتوي رمز ما على أكثر من فكرة؛ لأن بعضًا من قوة هذا الرمز إنما ينبع من تلك الطبيعة المميزة له، وهي تلك الطبيعة المتعلقة بالتكثيف لمعاينة، كذلك من تلك الاحتمالية الخاصة بإمكانية وجود معانٍ عدة له، تكون موجودة عند مستويات عدة أيضًا.

هكذا، فإن »ميلاني« ربما كانت قد توحدت مع ذلك النسر الغاضب والمعبر عن غضبه من خلال صراخه العدواني بمنقاره (المنطقة الفمية)، وربما كانت توحدت أيضًا مع حاجتها للطعام وحاجتها للرعاية (الشكل 6.2). كذلك أراد »بيت« أن يظل بعيدًا عن ذلك الثعبان الذي رآه، وجسّده، في ذلك الشكل التجريدي، كذلك أن يصبح هو الثعبان بحيث يمكنه أن يعض من يغيظونه أو يلدغهم، أو يضايقونه كلهم. ويشير هذان النوعان مِن الإسقاط إلى العدوان بطرق مختلفة.

تمثيلات- الذات:

أحيانًا يبدو، على نحو واضح تمامًا، أن الطفل يقوم بتمثيل ذاته –

ذاتها- على نحو ما، في منتجه الفني، ويقوم غالبًا بفعل ذلك أكثر من مرة، في أثناء تلك الساعة التي تستغرقها الجلسة، وهكذا استخدمت »إيفا»، وهي بنت كانت في الثامنة من عمرها، الصلصال في صنع طائر صغير كثير الحركة، وقد كان طائرًا قويًا ويعيش في سعادة مع أصدقائه في عُشّ من الصلصال، هذا على الرغم من أن أمه وأباه من الطيور كانا قد غادرا البيت (مثلما فعل والد »إيفا» بالفعل في الواقع).

كذلك شكّلت «إيفا»، باستخدام الصلصال، غزالة بسيطة عادية «متقدمة في السن»، فقدت قرونها وإحدى سيقانها، وكانت تشكو في حزن قائلةً: «إنني شيء مُهمَل قليل الشأن، لم أعد أعرف بعدُ كيف أمشي، إنني في الثامنة من عمري.. ». أيضًا لقد قامت تلك الفتاة، التي كانت محطمةً بالفعل، جسديًا ونفسيًا، بتوصيل ما كانت تشعر به (الغزالة)، كذلك التعبير عما كانت ترغب في أن تكون مثله (الطائر)، ومن ثم فإنها تكون قد أبدعت بذلك رسمًا خاصًا بصورةِ ذاتٍ أخرى مرغوبٍ فيها: «ولد في صورة ملائكية» يستطيع أن يسافر جوًا إلى حيث «تُعقد بعض اللقاءات»؛ كي يجد والده المفقود.

في بعض الحالات النادرة، يظهر التضمين للذات الواقعية في العمل الفني، كما حدث ذلك بالنسبة لـ«إيفا» أيضًا، وحدث أيضًا عندما سألتني إحدى قطع الصلصال اللدن (أو المطاطي) التي صنعتها «هيثر»، بشكل درامي، على لسان هذه القطعة الصلصالية، عن رأيي في «المسكينة هيثر»، أو عندما رسمت «إيفا» بيتًا قالت عنه إنه من أجل أن يحتوينا «أنا وحيواناتي الأليفة، وأصدقائي».

من المهم هنا أن نأخذ بعين الاعتبار أيضًا أن تلك التمثيلات للذات في هذه الأعمال الفنية قد تعكس أيضًا تلك الطريقة التي تبدو عليها الأشياء واقعيًا بالنسبة لهؤلاء الأطفال، أو أنها قد تمثل إسقاطات نابعة من تخيُّلاتهم، وقد تنقل كذلك أو تُعبّر عما يتمنَّونه أو يخشون أن يحدث لهم، أو أنها قد تُمثِّل جوانب مختلفة من شخصياتهم.

درجات من التخفي:

على كل حال، في معظم الحالات، يمثِّل الأطفال أنفسهم ومشكلاتهم الخاصة في أعمالهم بطرق متخفية أو متنكرة تقريبًا، على نحو يعمل على

توفير قدر من الحماية الرمزية لعمليتي التعبير عن الأفكار غير المقبولة والتوصيل لها أيضًا. وكما يحدث ذلك تمامًا عندما يقوم الأطفال بالاختفاء بدنيًا خلف حامل الرسم، أو أن يقوموا بإدارة ظهورهم لذلك الحامل، كما أنهم قد يختبئون رمزيًا أيضًا، إذ يذهبون بقدر ما يستطيعون بعيدًا عن التواصل المباشر مع الآخرين من خلال استخدامهم التجريد.

إن الملاحظة الدقيقة للسلوكيات كلها مرتبطة بتكوين المنتج الفني، كذلك الاستثارة أو استخراج الترابطات ببراعة ولطف، من خلال المقابلة الشخصية الإبداعية، تمثل كلها، هكذا، جانبًا أساسيًا من عملية فهم المعاني الخاصة بفن الطفل؛ لأن الأطفال إنما يتحدثون في أغلب الأحوال من خلال المجاز.

خلال وضعنا طبيعة التحريف أو التخفي هذه، كذلك درجته، في اعتبارنا، قد ينظر المرء ويحاول التأكد مما إذا كانت منتجات الطفل هذه منتجات تجريدية أو تمثيلية تشخيصية، وفي حالة ما إذا كانت تشخيصية (تمثل أشخاصًا وأشكالًا) هل هي واقعية أم خيالية؟ وحتى داخل هذه الفئات، فمن المحتمل أيضًا أن نقيّم كذلك أيضًا درجة التخفي الموجودة في نوع التمثيل للذات أو للآخرين المستخدمين في هذا التمثيل.

ربما يستطيع المرء هنا أن يفترض أيضًا أن ذلك الطفل الذي يقول كلمة تتعلق بضمير التكلم أو الملكية (ما يتعلق بي)، من خلال نوع من التمثيل الواضح للذات عن طريقها، أو حتى من خلال الإشارة إلى طفل من عُمره نفسه ونوعه كذلك (ذكر/ أنثى)، فإنه يستخدم هنا درجة أقل من التخفي مقارنةً بذلك الطفل الذي يقوم بالتمثيل الذاتي من خلال أطفال من أعمار مختلفة أو أنواع (جندر) مختلفة، أو التمثيل لما قد يبدو أنه أشبه بحيوان أو بمخلوق خيالي، أو بجماد غير حي، بل إنه حتى تلك الأشياء الأخيرة، كما لاحظنا ذلك سابقًا، قد تصبح حجر الأساس أو المرتكز بالنسبة لعملية الإسقاط التي قد تحدث هنا.

الاتجاه نحو المنتج

لو كان الأطفال قادرين، ردًا على الأسئلة التي توجه إليهم؛ على إقامة صلات أو إنشاء علاقات بين أنفسهم وإبداعاتهم الفنية؛ فسيكون ذلك مؤشرًا على قدرتهم على الاستبطان لذواتهم، وعلى التأمل أيضًا للأنا القائمة

بالملاحظة Observing Ego الخاصة بهم. وذلك على نحو خاص خلال تلك المرحلة الخاصة من الجلسة، التي تدور فيها مقابلة عقب حدوث الإبداع. وهنا تكون قدرة الطفل على أن يرجع إلى الخلف، وأن ينظر ويتأمل في العملية والناتج الخاصين به، مؤشرًا أيضًا على الاستعداد لاستخدام منحى متوجه من خلال الاستبصار في العمل العلاجي.

إن المنتج الفني؛ وهو الشكل الذي منحه صانعه وأعطاه مادة أو وسيطًا كان من قبل غير ذي شكل محدد؛ مُنتج يتم الشعور به غالبًا على أنه يمثل جزءًا أو نوعًا من الامتداد الخاص للذات، وقد يرتبط هذا المنتج أيضًا بحقيقة أنه خلال تلك الجلسة الخاصة بالفن، تحدث عملية تغذية الأطفال رمزيًا بالمواد المتاحة، تلك المواد التي يتم هضمها بعد ذلك بواسطة اليدين أو الأدوات، وهي كذلك التي تظهر، في النهاية، بوصفها منتجاتهم الخاصة الفريدة، على نحو يماثل عمل الجسم ومنتجاته وعملياته.

ويتباين الإحساس بالملكية والتوحد خلال العمل الفني ويختلف، لكنه يظل موجودًا دائمًا، إلى الدرجة التي يعكس عندها مشاعر الأطفال الخاصة بمدى جودة منتجاتهم، كذلك وإلى حد ما مشاعرهم حول ذواتهم، وبخاصة حول مدى كفاءتهم.

لذلك فإن معرفتنا بالكيفية التي يشعر بها الأطفال تجاه أعمالهم الفنية، أمر مفيد تمامًا من الناحية التشخيصية، وبخاصة بالنسبة لصورة الذات ولاعتبار الذات الخاصين بهؤلاء الأطفال (7.45A). إن هذا يكون واضحًا أيضًا في تعبيرات وجوههم، كذلك في تلك الطريقة التي يُعالجون من خلالها العمل الفني، أو يتعاملون بواسطتها معه، كذلك في أية تعليقات قد يُصدرونها حوله (7.4b). وبالنسبة لكثير من الأطفال، وبخاصة عندما يكونون أصغر، وأقل ميلًا لأن يكونوا ناقدين لعملهم؛ فإن ما ينتجونه من الممكن أن يكون مصدرًا للشعور الخاص بالفخر الكبير لديهم (7.4c).

إن الابتسامة العريضة الراضية التي تظهر لديهم دليل على وجود شعور طيب حول أنفسهم، كذلك حول عملهم الفني. إن ذلك المراهق الذي كان يجلس على كرسي متحرك ويعمل في منحوتة كان فخورًا جدًا، وأطلق على منحوتته اسم «إبريق جميل» (أو إناء جميل)، كما أنه كان يتذكر ذلك القَدر الكبير من الإعجاب الذي أبدته جدته تجاه عمله الذي شكَّله من الصلصال (7.5A).

خلال برنامج علاجي لي مع مجموعة من الأطفال المكفوفين متعددي الإعاقات؛ كان عدد منهم مبتهجًا تمامًا بما كانوا قادرين على القيام به، وقد حدث ذلك وتجلى من خلال فيلم كان عنوانه: «سنعرض لكم ما سنفعله!».

وقد كان الطفل «جريج» الذي كان ضعيف النظر، من بين هؤلاء الذين اكتشفوا أنهم يُمكنهم القيام بأشياء تحظى بإعجابهم وإعجاب الآخرين، الذي تباهى (تفاخر) قائلًا: «إنني أستطيع أن أرسم أشياء يمكنك أن تراها فعلًا!» (7.5b). أما «كارل» وقد كان كفيف البصر تمامًا، فقد كان مسرورًا بتلك التركيبات والإنشاءات التي أنتجها بقطع الأخشاب، على الرغم من جوانب عجزه (7.5C). كذلك أحب «بيتر» أعماله الفنية، وأطلق عناوين جميلة أيضًا على لوحاته ومنحوتاته، وأضاف ما استطاع إضافته من تفاصيل إليها، وقد فعل ذلك أيضًا بالنسبة لتخيُّلاته الجمالية الشعرية.

من ناحية أخرى، فإن الأطفال الصغار الذين يتم تحويلهم للعلاج، تكون لديهم مشاعر سلبية حول أنفسهم غالبًا، وهي مشاعر تنعكس في استجاباتهم لأعمالهم الفنية. كما يعبر الكثيرون منهم أيضًا عن قلقهم فيما يتعلق بمهاراتهم، وكما فعل ذلك «إيفان» الذي قال: «أنا لست فنانًا.. لقد أخطأتُ خطأً كبيرًا بالفعل.. لقد حصلتُ فقط على هذه الصورة السيئة تمامًا، لقد أفسدتُها فعلًا، يا ولد! إنها ليست جيدة بدرجة كافية!».

كذلك يتحدث كثير من الأطفال عن آخرين يدركون أنهم أكثر مهارة منهم فيقولون: «إن معلم الفنون يُمكنه أن يرسم أفضل مني، إنني أرغب في أن أرسم جيدًا مثله»، أو: «إنني فنان سيئ. إنني لست جيدًا مثل آخر. إنه فنان حقيقي!».

ويتعامل أطفال آخرون مع مشاعر عدم الكفاءة هذه من خلال التباهي أو المفاخرة الدفاعية، كما كان الحال بالنسبة لـ«إيلين» (7.5D)، أو «جيم» الذي كان يتعامل بنحو ينمُّ عن عدم الثقة أو اليقين، ثم تباهى بعد ذلك بأعماله الفنية الموجودة في المدرسة قائلًا: «هناك خمس لوحات من إنتاجي معلقة على الحائط في المدرسة: إنها تعتقد (أي المعلمة) أنها من روائع الأعمال الفنية. لقد أنجزتُها كلها خلال فترة واحدة، وقد أرادت المعلمة أن تضع هذه اللوحات كلها في لوحة الشرف».

وبينما تكون التعبيرات عن القلق، أو مشاعر عدم الكفاءة، تعبيرات

مألوفة في معظم الحالات هنا، فإن درجة شدة تلك التعبيرات ومدى قابليتها للتعديل، الخاصة بالتقييم الذاتي، تُعد كلها تلميحات تشير إلى طبيعة مشاعر تقدير الذات أو اعتبارها لدى الطفل. إن بعضهم قد يدمّر تمامًا ما يقوم به في أثناء تقدُّمه في عمله، كما يقوم بتحديد مستوى هذا العمل بقوله: «إنه ليس جيدًا»، أو: «إنه سيئ»، أو: «قد فَسدَ»، وخلال المقابلة الخاصة بالتقييم تعد مثل هذه البيانات شديدة القيمة، لذلك فإنه يندر أن نقوم بالتداخل معها أو اعتراضها.

على كل حال، فإنه عندما يكون الطفل فاقد الثقة تمامًا أو محبطًا، إلى درجة أنه قد يُمزّق كل شيء، ويُلقي به بعيدًا؛ قد يكون من الأفضل أحيانًا بالنسبة للمعالج/ المعالجة بالفن أن «يُنقذ» شيئًا ما، وأن يفسر/ تفسر ذلك قائلةً إنها ترغب في أن تحتفظ بالعمل الفني، حتى لو كان الفنان لا يريد ذلك، مع سماحه بذلك (بطبيعة الحال). ويتمثل المبرر الخاص بذلك في أنك، بوصفك معالِجًا، تنقل من خلال هذا الذي تفعله في هذا الموقف، رسالة مهمة حول العلاج، قد تساعد هؤلاء الأطفال في النهاية في تقبُّل أشياء أخرى حول أنفسهم؛ أشياء يشعرون بالخجل بشأنها؛ فإذا كان الطفل مُصرًّا على موقفه، لكن العمل الفني يبدو لي أشبه بإفادة مهمة عنه، فإنني أعترف بأنني أحيانًا قد التقطت شيئًا ما من سلة المهملات، وذلك بعد أن غادر الطفل الجلسة، وخزّنته في موضع آمن كي أعود إليه لاحقًا، عندما أرغب في ذلك.

ومن ثم، وبالإضافة إلى استجابة الطفل للمهمة وللمواد، فإن على المعالج بالفن أن يقوم بالفحص أيضًا حول ما إذا كان الاتجاه السائد لدى الطفل نحو منتجاته الفنية، اتجاهًا يُعبّر عن الخجل، أو الفخر، أو التخفي، أو السرور، أو التناقض الوجداني. ومثلها مثل كل تلك الأشياء التي يحاول المرء أن يؤكدها خلال إحدى جلسات التقييم؛ فإن أنماط التواصل غير اللفظي أو علاماته تكون، على الأقل، أنماطًا وعلامات دالّة ومهمة، وعلى نحو يماثل في دلالته تلك الأهمية الخاصة لما يقوله الطفل من خلال الكلمات.

وكما أوضحنا ذلك في الفصل السادس من هذا الكتاب، فإن واحدًا من المكونات الكبرى في عملية التقييم من خلال الفن هذه – وهو مكون قد يظهر أحيانًا خلال إنتاج العمل الفني، لكنه يظهر دائمًا عقب الانتهاء منه - هو ذلك المكون الذي يتعلق بما ينجم أو يظهر نتيجة ذلك الحوار الذي يدور بين المعالج والطفل حول منتجه (أو منتجاته). فهنا تكون تلك

الاستجابات اللفظية وغير اللفظية استجابات مناسبة تمامًا، كما أنها تتعلق بالهدف من العلاج، كما أن تلك التداعيات أو الترابطات اللفظية التي يقوم بها الطفل تكون مفيدةً تمامًا أيضًا خلال محاولاتنا معرفة أكبر قدر من المعلومات الممكنة حوله.

وبالإضافة إلى هذه الاستجابات نفسها، فإن رد فعل الطفل على عملية المقابلة ذاتها، ردُّ فعل يُزوّدنا ببيانات مفيدة؛ حيث نعرف من خلالها هل هذا الطفل استعراضي الطابع أم كتوم؟ متلهف متحمس توّاق للنشاط أم متردد؟... وهكذا.

استخلاص المعنى

تعمل الطريقة التي يسلك الطفل من خلالها وينظم من خلالها أيضًا ساعة العمل الخاصة به؛ بالإضافة إلى ما ينتجه، كذلك الكيفية التي يقوم بالإنتاج من خلالها؛ تعمل هذه الأمور كلها على تراكم مخزون من البيانات لديه، بحيث قد يمكن بعد ذلك توفيقها معًا، مثل قطع «بازل» (أو أحجية)، ويمكن أيضًا أن نستخلص منها معنى تشخيصيًا. لقد صاغ wolff (1946, P113) المهمة الأساسية التي تُواجه المعالج الذي يتابع مثل تلك المقابلة الشخصية قائلًا: «إذا كانت لدينا سلسلة من (المنتجات) وسلسلة من الترابطات؛ فإن تحليلنا ينبغي أن يبدأ بالبحث عن القواسم المشتركة التي يمكن أن يرتبط كل عنصر بها. ثم، من خلال الدمج أو التجميع معًا، ربط العناصر كلها مع بعضها؛ قد يمكننا أن نعيد تركيب تلك الجملة التي نطقت بها الشخصية الداخلية للطفل من خلال لغة خاصة متعلقة بالترابطات المتعلقة بالأشكال أو الصور».

بناءً على ذلك، فإنه عندما تنتهي المقابلة مع الطفل، فإن عملية التقييم تظل أيضًا بعيدة عن الانتهاء. لذلك فإنه لا بد للمرء أن ينظر بعد ذلك إلى المادة المتاحة بين يديه كلها؛ بحثًا عن الموضوعات الرئيسة والسائدة فيها، وأن يبحث كذلك عن الأنماط الرئيسية، وعن العلاقات المشتركة بين تلك المصادر السلوكية والرمزية للبيانات كلها، فأحيانًا يكون هناك موضوع أساس أوليّ هو المهيمن على ساعة المقابلة، بحيث يتم تكراره مرة بعد الأخرى، غالبًا بشدة متزايدة، من خلال حالة أقل من التخفي أو التسربل بقناع، وفي أحيان أخرى تظهر موضوعات رئيسة عدة خلال

الجلسة، تكون مترابطة عادة، كما يمثل أحدها غالبًا حالة من الرغبة أو الخوف في مواجهة الموضوعات الأخرى.

هكذا تترابط مصادر البيانات المختلفة هذه معًا، بحيث تعمل كل واحدة منها بصفتها ضوابط وموازينَ للبيانات الأخرى. ومن التلميحات المهمة هنا أن نعرف ما إذا كان ما قيل خلال إحدى الجلسات قد كان متزامنًا أو غير متزامن مع ما يُفعل خلال الوقت نفسه، وذلك لأن طفلًا ما قد يكون كتومًا وميالًا إلى الصمت بالنسبة للكلمات، ومتحفظًا بالنسبة لحركات الجسم، وكتومًا متحفظًا بالنسبة لرسوماته أيضًا. إن السلوك غير اللفظي يبرز أو يؤكد غالبًا ما يقال رمزيًا و/ أو لفظيًا. وتكون المهمة الكلية، بالنسبة للمعالج، متعلقة هنا بضرورة الوصول إلى نوع من المعلومات الأساسية الشاملة حول الطفل، من خلال تلك العلاقات المترابطة والمتكاملة بين مصادر البيانات الكثيرة المتاحة.

وعلى الرغم من أن أنواعًا كثيرة من المعلومات قد يمكن استخلاصها من خلال تلك المقابلة التي تحدث أساسًا من خلال النشاط الفني؛ إلا أن ما هو مفيد هنا، على نحو خاص، أن نقيس أو نقيّم انشغالات الطفل الكبرى وصراعاته، ونقيّم كذلك أنماط المواجهة الأساسية التي قام بها، وكذلك تلك الميكانيزمات أو الآليات الدفاعية في ضوء المستويات الارتقائية للأطفال. إن المادة المشبعة بالموضوعات الأساسية المتكررة، و«التيمات» التي يجري توصيلها والتعبير عنها من خلال المنتجات الفنية والسلوك، قد تكون المادة الأكثر مناسبةً في تحديد ما الذي ينشغل الطفل به، وفي الوقت نفسه تكون تلك الموضوعات الرئيسية، بالإضافة إلى عمليات التخفي، كذلك الوعي الذاتي فيما يتعلق بالعمل الفني، تكون كلها مفيدة أيضًا في تحديد الآليات الدفاعية الرئيسية (A. Freud , 1936).

بالتأكيد، فإن طريقة الطفل في الاقتراب من المهمة في تنفيذ العملية الفنية المرتبطة بهذه المهمة، من بين العوامل التي تشير ضمنيًا إلى طريقته/ طريقتها في المواجهة بشكل عام.

وكما أشرنا سابقًا؛ فإن المستوى الارتقائي للطفل يكون مستوى واضحًا، على نحو خاص، في تلك الجوانب الشكلية من العمل، التي توجد بالنسبة لها معايير ثابتة يمكن أن تعتمد عليها بدرجة معقولة (خاصة في حالة الرسم)، وهذه الجوانب الشكلية مهمة أيضًا فيما يتعلق بتلك الجوانب الارتقائية الخاصة بالصراعات الجوهرية، كذلك تلك الآليات الدفاعية

الكبرى التي جرى تمثيلها أو التعبير عنها في أثناء النشاط الخاص بالطفل بشكل عام.

(Erickson, 1950; A. Freud, 1965; Levick, 1983).

هناك منطقة مهمة أيضًا هنا - ربما تكون أقلّ وضوحًا وبخاصة الإجراءات التشخيصية - وهي منطقة تتعلق بالإبداع الخاص بالطفل، أي بقدرة الطفل العامة التي تتكون بدورها من وظائف متنوعة خاصة بالأنا، وهي تشتمل على قدرته على النكوص في خدمة تلك «الأنا»، وهنا لا يفكر المرء في قدرات الأصالة فقط، بل أيضًا في قدرات المرونة والطلاقة، كذلك قدرته على تكوين النظام أو إضفائه على الوسائط غير المتشكلة ولا المنظمة، على نحو خاص: القدرة على الإبداع لشيء يكون بدوره قادرًا على النقل أو التوصيل لنوع من الأثر أو التأثير الانفعالي، أي القدرة على «إضفاء شكل ما على الشعور» (Langer, 1953).

وهناك مسألة أخرى، تكون واضحةً غالبًا خلال المقابلة الخاصة بالفن في موقف العلاج، وهي مسألة تتعلق بما إذا كان الطفل قادرًا على أن يُفيد بنجاح من هذا المنحى في العلاج؛ وإذا كان الأمر كذلك فكيف؟

فقد يُنظر إلى مثل هذا المنحى على أنه غير منظم بدرجة كبيرة، وأنه يستثير كذلك الأطفال أو ينبههم بدرجة كبيرة أيضًا؛ ومن ثم فإنه قد يُرفض بصفته خيارًا متاحًا، أو أنه قد يُنظر إليه على أنه منحى مرغوب فيه، وأنه قد يمكن أن يُقترح على نحو أساس أو منذ البداية؛ من أجل البناء لنوع من التكامل بين القدرات من ناحية وعاطفة اعتبار الذات أو تقديرها من ناحية أخرى، بدلًا من النظر إليه على أنه طريقة للكشف والتأسيس لتلك الحالة الخاصة بالاستبصار، المتعلقة بالاندفاعات اللاشعورية الموجودة لدى الأطفال.

تتمثل قناعتي الخاصة هنا في أن الفن هو مجال مرن وواسع المدى بدرجة كافية، بحيث إنه من الممكن أن يُستخدم بطرق مختلفة بالنسبة للأطفال المختلفين، وفقًا لحاجاتهم. وقد كان من بين ما تبيّن لي من خلال مجمل عملي أن مثل هذا الاستخدام الفردي للفن، نادرًا ما يحتاج الطفل إلى أن يضعه الآخرون له؛ إنه سوف يظهر لديه على نحو طبيعي تمامًا؛ وذلك لأن ميول الأطفال ونزعاتهم الطبيعية الخاصة نحو الصحة والتكامل هي فحسب ما يقودهم، بالفعل، نحو استخدام المواد الفنية، وبما يتفق

مع قدراتهم وحاجاتهم في تلك اللحظة.

كتابة التقرير:

قبل كتابة تقرير ما، من المفيد أن نقرأ ما هو موجود أيضًا في السجل الخاص بالطفل؛ من أجل أن نرى الطريقة أو الكيفية التي ترتبط من خلالها النتائج الخاصة بعملية التقييم من خلال الفن، مع ما هو معروف عن ذلك الطفل. ومع ذلك فإنه، خلال كتابة التقرير، من الأفضل بالنسبة للمعالج بالفن أن يركِّز على تلك السلوكيات والمنتجات الفنية التي ظهرت خلال الجلسة ذاتها؛ وأن يدعم بشكل مستمر أية صياغات يكتبها في تقريره؛ اعتمادًا على تلك البيانات التي لوحظت في أثناء تلك الجلسة التي جرت مع الطفل.

إن ذلك لا يدعِّم فحسب قناعتك بصفتك معالِجًا، بل يُستخدم أيضًا في تعريف الآخرين بما قد يمكنهم أن يتعلموه من خلال إحدى المقابلات الشخصية التي تدور حول الفن: وإذا ما عُقد أيضًا لقاء مع آخرين مشتركين في عملية التقييم هذه سيكون العمل الفني ذاته مادةً مهمة جدًّا، وينبغي عرضها دائمًا عليهم.

وإذا كان ينبغي توصيل المعلومات من خلال الكتابة، فمن الأفضل أيضًا أن نصور الأعمال الفنية الموجودة في التقرير فوتوغرافيًا، أو من خلال المسح الضوئي المناسب.

لقد طلب مني الكثيرون من المعالجين بالفن توجيههم فيما يتعلق بكيفية تنظيم المادة الناتجة عن مقابلة شخصية تشخيصية كانت تدور حول الفن؛ من أجل عرضها في تقرير، وقد اعتذرت لهم قائلةً إنني لست قادرة على أن أزودهم بأية صيغة عامة واحدة تكون مناسبة لكل السياقات أو الحالات؛ لكن خبرتي قد تمثلت في معرفتي بأن تلك المادة التي نجمعها، تكون غالبًا مادة تحتاج إلى أن تُنظم بطرق مختلفة، في السياقات المختلفة. وإن المبدأ الوحيد الذي له معنى بالنسبة لي أن تحاول جاهدًا - بأفضل ما لديك من قدرات - أن تجيب عن تلك الأسئلة التي أرسلها إليك هؤلاء الذين حوَّلوا الحالات إليك. بمعنى آخر؛ فعلى الرغم من أن تلك الجوانب كلها، التي ذكرناها في هذا الفصل، هي مصادر مشروعة للبيانات حول الأطفال، ولا بد أن نضعها في اعتبارنا عند الوصول إلى أي حكم تقييمي خاص بهم؛

إلا أنه ليست هناك طريقة واحدة تكون الأفضلَ من غيرها في عملية تنظيم تقرير محدد.

لقد حاولتُ تجربة الكثير من الأشكال في كتابة التقارير، وقد جرى تصميم كل واحد منها بشكل جيد، وإعداده كذلك؛ كي يفي بالحاجات الخاصة بسياق محدد، أو عادة، تمثيلًا لا حصرًا، أن نركّز على تلك العوامل الارتقائية والمعرفية في الموقف التعليمي، وأن نسلّط الأضواء بشكل خاص على العوامل السيكودينامية في السياق الطبي النفسي. وفي أيٍّ من هاتين الحالتين، من المهم أن نضع في اعتبارنا أيضًا مستوى الحنكة والخبرة لدى القارئ (القراء) بما ورد في تقريرك، وأن تحاول بقدر الإمكان أن تستخدم لغةً تكون ذات معنى بالنسبة لهم.

الفصل الثامن: بعض دراسات الحالة

بينما تحدث عملية العلاج بالفن، ومن خلال الفن[1]، بشكل عام، عقب تلك الخطوات التي بيّناها في الفصل الرابع؛ فإن القوام والشكل الخاص بهذه العملية يكون عادة عجيبًا غريبًا، كما أنه يمثل كذلك أحد جوانب الجاذبية الكبيرة الخاصة بهذا العمل. فعلى الرغم من أن الافتراضات التي تُطرح، كذلك الأهداف التي تُحدَّد، حول تلك المتاعب التي يعاني الطفل منها، التي قد يمكن التفكير فيها مقدمًا، إلا أن كل ما يستطيعه المرء بعد ذلك أن يُخمِّن أو يُقدِّر نسبيًا فقط فيما يتعلق بتلك الطريقة التي سوف يفيد من خلالها أي طفل صغير بالفعل هذه الفرصة المتوفرة لمساعدته.

فكما هو الحال بالفعل بالنسبة لعملية الارتقاء ذاتها؛ فإن إيقاع نمو عملية العلاج، كذلك مدى التغير الذي يحدث فيها؛ هما أمران يتباينان على نحو كبير، ولا يمكن عادة دفعها قسرًا. إن المرء ينبغي عليه ألا يتوقع فحسب حدوث حركة للأمام في نشاط الطفل، بل حركة أيضًا للخلف، ليس فقط الانطلاق والتفتح، بل أيضًا التراجع والانسحاب. فأحيانًا تستمر الأمور وتمضي على نحو منساب وبسلاسة بشكل عام، وأحيانًا تكون صعبةً كالصخر منذ البداية. وبشكل عام، فإن الأمر يتراوح عادة بين هذا وذاك. أما عندما تسوء الأمور وتصبح غامضةً وعكِرةً تمامًا، وتصل إلى الدرجة التي يشعر المعالج عندها بأنه قد وصل إلى طريق مسدود؛ فإنه قد يكون من المفيد تمامًا، بالنسبة له هنا، أن يسعى من أجل طلب المشورة من الآخرين، وليس من المهم هنا عدد سنوات خبرته السابقة التي حصل عليها بصفته محترفًا. وبالفعل، فقد يكون من علامات النضج حقًّا أن تكون قادرًا على إدراك الصعوبات التي تواجهها، وأن تعترف بها، بل أن تحوِّل الحالة إلى معالج آخر إذا ظهر لك أن ذلك هو الحل الأمثل، بعد أن كنت قد استكشفت جذور المشكلة.

إن درجة النجاح أو الفشل في علاج طفل خاص أمران من الصعب، إن لم يكن من المستحيل، تقديرهما كميًّا (أو بالأرقام). فعندما ينتهي العلاج، بالاتفاق المتبادل بين الطرفين؛ يكون لدى المرء هنا أملٌ بأن الطفل سيكون قادرًا، بعد ذلك، على أن يواصل نموه وكفاحه في الحياة، كذلك إدراك أن المشكلات لن تنتهي كلها وإلى الأبد. لقد تمت دعوتي ذات مرة للمشاركة في هيئة (لجنة) حول: **«التعلم من الفشل في العلاج بالفن»**، وقد كنتُ ممتنةً لذلك؛ لأن تلك الدعوة قد منحتني الفرصة للمراجعة، بالنسبة لنفسي وللآخرين، للوضع الخاص بإحدى الحالات التي شعرت معها بأشد الألم، وذلك عندما وصل علاجي لها إلى نهايته، بل في أثناء معظم مرحلة العمل معها أيضًا.

---

(1) المقصود هنا الإشارة إلى منهج العلاج بالفن أو طريقته التي يستخدمها المعالجون، والإشارة كذلك إلى أن الفن في ذاته يحدث آثارًا علاجية طيبة تجاه الأطفال.

خلال تلك المراجعة، لم أسترجع فحسب الذكريات الحية الخاصة بتلك الخبرة؛ لكني كنت قادرةً أيضًا على أن أرى، للمرة الأولى، أن ذلك الفشل، مع ذلك، لم يكن فشلًا كليًا. إذ إننا بصفتنا بشرًا نميل ونحب، في أغلب الأحوال، سماع أشياء كثيرة عن النجاح؛ فإنني أعتقد أنه قد يكون من المفيد أن ننظر أيضًا إلى جوانب الفشل، كما كان الأمر بالنسبة للحالة الخاصة بالطفلة «إلين».

«إلين»: حالة صمت اختياري

ربما كان الجانب المثير للمشاعر على نحو مؤلم، فيما يتعلق بذلك اللقاء الفاشل الذي حدث بين كائنين بشريين، هو أنه قد بدأ على نحو مبشّر بالنجاح، لكنه أصبح على نحو تدريجي فشلًا مؤلمًا على نحو متزايد ومتسق. لقد بدأنا الأمر، أنا وهذه الطفلة التي كانت تقريبًا في الثالثة عشرة من عمرها، ومصابة بحالة صمت اختياري، من خلال ملاحظة كانت تبدو مبشرة لها، وقد عرفتُ من السجل الخاص بها أنها خلال الاتصالين الأولين لها في العيادة، لم تحضر إلى المبنى، ليس هذا فحسب، لكنها أيضًا استدبرت بظهرها صامتةً لذلك الطبيب النفسي الذي حاول أن يُقيم حوارًا معها في سيارة تقف في مكان انتظار السيارات. وقد عرفت كذلك أنها لم تتكلم مع أي إنسان في «مستشفى الأطفال» الذي تم إرسالها إليه؛ من أجل ملاحظة سلوكها خلال الشهر التالي لذلك. إنها رفضت أيضًا أن تتم إعادتها إلى بيتها عندما صُرّح لها بالخروج من المستشفى، ووُضعت في النهاية في بيت جدّتها لأمها، التي هي واحدة من بين عدد قليل من الناس كانت لا تزال تتكلم معهم.

وقد عرفتُ أيضًا أن مشاعرها الخاصة بالجُرح والأذى، كذلك الغضب والانزواء؛ قد كانت موجودة منذ وقت طويل، وأنها لم تتكلم مع أي شخص من القريبين منها لمدة سنتين تقريبًا، وقد حدث ذلك الصمت في البداية مع أختها الأكبر الصماء فعلًا، ثم مع أمها مدمنة الكحوليات، ثم مع أبيها، ثم أخيرًا مع أعزّ صديقاتها، وعلى الرغم من أن هذه الطفلة شديدة الذكاء إلا أنها كانت لا تزال تتكلم أيضًا مع عدد قليل من الأصدقاء، كذلك مع إخوتها الأربعة الأصغر منها، ومع جدّتها؛ فإنها قد أغلقت أبواب عالم الكلام تمامًا مع أختها الكبرى، كذلك مع والديها، خلال فترة طويلة جدًا.

وقد كنت أعرف تاريخ رفضها للمعالجين؛ لكني شعرت أيضًا بدهشة مصحوبة بالسرور عندما انفصلت «إلين» عن جدّتها وصحبتني إلى مكتبي، وقد شعرت بابتهاج أيضًا عندما التقطت بعض الصلصال، ثم تعاملت معه وعالجته بينما كانت تقف مُوليةً ظهرها لي، ثم جلست عند طرف تلك المنضدة المواجهة لي، ثم تقدمت بعد ذلك؛ فرسمت سلسلة من التصميمات التي اختارت تفاصيلها بعناية، التي كانت ضيقة محكمة ومُركَّبة، وفي المرحلة بين الرسمة الثانية والثالثة حرَّكت كرسيها قليلًا قريبًا مني، هذا على الرغم من أنها ظلت متوترة وصامتة طوال ذلك الوقت.

وقد ظهرت أول أزمة بيننا، على نحو غير متوقع، عندما حان وقت نهاية الجلسة، فعندما التقطت «إلين» رسوماتها وحملتها معها، سألتها عما إذا كانت ترغب في أن تتركها في العيادة، وقد أشرت إليها بأنها، مثلها مثل غيرها من الأفراد الذين أقابلهم، يمكنها أن يكون لها رفٌّ تستطيع أن تخزِّن فيه إبداعاتها على نحو آمن.

إنني أجد أنه من المفيد الاحتفاظ بالعمل الفني في العيادة خلال فترة العلاج، كما أن معظم الأطفال يوافقون على ذلك عندما تتم طمأنتهم وتأكيد أنهم يمكنهم الحصول على أي شيء يريدونه منها عندما ينتهي العلاج. وعندما يصر طفل ما على أخذ شيء ما إلى بيته، فإنني أسأله عما إذا كان يمكنني أن أحتفظ به لأسبوع واحد فقط؛ من أجل أن أصنع شريحة أو نسخة منه، أما إذا كان الحاحه كبيرًا جدًّا، فإننا نستطيع عندئذ أن نصور ما يريده. وردًّا على طلبي هذا نطقت «إلين»على نحو غاضب، كلماتها الأولى والوحيدة: «أنتِ لم تخبريني بذلك من قبل»، ثم إنها كانت منزعجة على نحو ملاحظ من فكرة تصوير نسخة من رسوماتها، ثم غادرت وهي تمسك تلك الرسومات بقوة بين يديها.

لذلك فقد شعرتُ بالراحة، لأنها خلال الأسبوع التالي والأسابيع التي أعقبته، لم تبد أية إشارة تدل على رغبتها في أخذ عملها الفني إلى البيت؛ ليس هذا فحسب، بل إنها أيضًا جاءت إلى العيادة برغبتها، وانتقلت كذلك خلال الساعة التالية من الرسم لتصميم لوحة شطرنج ضيقة فحسب، إلى رسم درع واقٍ، ثم الى عمل يميل أكثر إلى التجسيد أو التشخيص في البداية لمنارة موجودة أعلى منحدر صخري يطل على مياه جارية، ثم رسمت بعد ذلك إبريقًا أو إناءً بجواره كأس (كوب) للعصير، ثم رسمت في النهاية شجرةً يانعةً مُورِقة أكثر تلوينًا، وهناك شمس دافئة تظهر هناك فوقها (8.1A).

كذلك فإنها قد أجابت، بهدوء ورقة، لكن على نحو واضح أيضًا، من خلال عبارات قصيرة أو بكلمة واحدة، عن أسئلتي حول تلك الصورة، بقولها إنها تودُّ أن تسبح بجوار تلك المنارة، لكنها لو أتيحت لها الفرصة ستفضِّل أن تكون موجودة بالقرب من تلك الشجرة التي يغمرها ضوء الشمس. وقد قالت عن ذلك الإبريق (الإناء) والكوب إنهما يحتويان على شاي ربما كانت ستعدُّه، لكنها لم تكن لتشربه. أما الجيتار الذي رسمته أخيرًا في الوجه (الجانب) الآخر من الورقة، فقد قالت عنه إنه يُذكِّرها بصديق ما كان يعزف على واحد مثله. لقد كانت هناك حركة أسلوبية ما في عملها، انتقلت عبرها من العمل الفني ضيق النطاق والمحدد إلى الحرية الأكبر إلى حد ما، وقد كان هناك تسلسل، أو تتابع رمزي أيضًا في أعمالها، وقد كان ذلك التتابع ينتقل بين الشعور بالعزلة إلى تلك الاحتمالات الخاصة بالدفء في المشاعر، كذلك إلى العلاقات الإنسانية. هكذا كانت تلك الأمور كلها، إضافةً إلى استعدادها الذي أبدته للإجابة عن أسئلتي، ولو بالحد الأدنى من الكلمات، هي ما ملأني بأمل ما يتعلق بمستقبل عملنا معًا.

هكذا استمر الأمر خلال الأسبوع التالي، فعلى الرغم من أنها كانت توليني ظهرها في أثناء عملها؛ إلا أنها أنتجت أول لوحة خاصة ببنت تلعب بالكرة بالقرب من الشارع (8.1b). ثم رسمت شخصًا من غير رأس على الجانب الآخر منه، ثم بسرعة أضافت إليه رأسًا من خلال وضع تلك الزاوية الممزقة من الورقة فوق الرقبة (8.1C). وعلى الرغم من ذلك التصلب والتوتر المستمرين اللذين ميَّزا وضعية جسمها وحركاتها؛ إلا أنها قد كانت تستخدم أيضًا، في الواقع، وسائط أكثر مرونة وأكثر فوضوية وجلبة ومفعمة بالعبث (ألوان التيمبرا والطباشير)، على نحو يفوق استخدامها أقلام تحديد الخطوط الرفيعة التي اختارت أن تستخدمها من قبل.

ولأنني كنت أشعر بالاستثارة بما بدا لي أنه شعور بانخفاض التوتر من جانبها، كما شجعتني على ذلك صديقة معالجة بالرقص كانت تستخدم أسلوب الانعكاس المرآوي Mirroring [1] مع أطفال مصابين بمرض التوحد (Adles, 1970) قد اقترحتُ عليها، على نحو مندفع، أن نقوم معًا برسم مشترك، وقد كنت شديدة الإثارة والحماس وأنا أبدي رغبتي هذه، إذ إنها أبدت رغبتها أيضًا في أن تشترك معي في هذا التدريب، ثم اختارت قلم

---

(1) الانعكاس المرآوي Mirroring: من الأساليب المستخدمة في السيكودراما والعلاج الجمعي وفيه يقوم الشخص بالمحاكاة أو التقليد للشخصية الرئيسية في دراما معينة من خلال المحاكاة الحرفية لأوضاعها الجسمية وطريقتها في الكلام.

تحديد للخطوط (تلميح) أزرق، واخترتُ واحدًا آخر لونه أحمر؛ كي نمايز بين خطوطنا ونفرق بينها، ثم حاولتُ أن أنسخ إيقاعها وحركاتها، وأن أحاكي وأكرر أشكالها الدوامية الملتوية (8.1D)، وعلى الرغم من أن «إلين» لم تكن تريد أن تناقش هذه العملية المشتركة بيننا، إلا أنها قد اندمجت أيضًا فيها بقوة خلال جميع مراحلها، وكان هناك شعور قوي بالتواصل بيننا.

خلال الأسبوع التالي، رسمتُ صورةً لها وهي تعمل (8.1E) في محاولة لمواصلة ذلك الحوار الذي يتم من خلال الصور بينا، الذي كان قد بدأ خلال الجلسة السابقة؛ وفي تلك الأثناء رسمت «إلين» بأقلام تحديد الخطوط فتاةً ترتدي ملابس زاهية براقة، ثم رسمت رجلًا بدينًا أصلع فوق منصة، وكان هناك طريق ما على مبعدة أو مسافة منه (8.1F). وقد كانت «إلين» لا تزال تجيب برقّة عن أسئلتي، وحددت كذلك هوية الفتاة بأنها فتاة صغيرة تذهب للتسوق، ولا تريد أن تتزوج. وقالت عن ذلك الرجل إنه في حوالي الأربعين من عمره، وإنه يحمل صفيحة بنزين؛ لأن سيارته قد توقفت فجأة في الشارع الموجود خلفه، وقد قالت عنه إنه كان حزينًا، وإنه سوف يتكلم بصوت مرتفع إذا كان عليه أن يتحدث، وفي الجانب الآخر من الورقة رسمت «إلين» سباق سيارات تشترك فيه ثلاث سيارات مختلفة الشكل (8.1G). وقد كانت تود أن تقود السيارة الوسطى منها، لكنها لم تكن تعرف ما إذا كانت ستفوز في هذا السباق أم لا. ثم كانت الجلسة التالية هي الأخيرة، السابقة على حدوث انقطاع أو توقُّف مؤقت في مهنتي، وقد استمر ذلك التوقف حوالي ثلاثة أسابيع، والذي حدث أنني قد أخبرتها بشأن غيابي في الأسبوع الذي سبق ذلك، كما ذكّرتها بذلك في بداية الجلسة أيضًا، على الرغم من أنها لم تستجب لذلك على نحو ملاحَظ، وعلى الرغم من أنها كانت لا تزال هادئة وتجلس، وقد أدارت ظهرها بزاوية ما نحوي؛ إلا أنها ملأت، للمرة الأولى، ذلك الفراغ الخاص الموجود في إحدى تلك الرسومات بتمثيل ملون واحد، وقد كان يمثل شكل طائر أنثى، وتم تنفيذه على نحو نمطي (8.1H)، وقد تم تحديد هوية ذلك الطائر بعد ذلك على أنه أنثى طائر سيئة الطبع لئيمة، لها صديقات عددهن قليل، ومتزوجة بطائر صبي قبيح، لكنه غني، وإنه قد ذهب إلى مستودع أو محل تجاري كي يشتري بعض المواد التموينية. ثم رسمت بعد ذلك مشهدًا به بجعتان تعومان في البحر بجوار منحدر مرتفع، كان المشهد يغلب عليه الحرية والدفء مقارنةً بالمشهد الذي رسمته قبله (8.11)، ثم رسمت أخيرًا كارتونًا لقرصان، وهناك رقعة من القماش أو الجلد موضوعة فوق عينه،

وقد وصفته لاحقًا بأنه قد أصبح ضعيفًا الآن، بعد أن كان قويًا في الماضي، لكنه كان قد أصيب في مبارزة بالسيف بسبب رأسه الكبير (الشكل 8.1).



(8-1) قرصان وهو: يضع رقعة من الجلد أو القماش على عينه رسمتها إيلين، في الثانية عشرة من عمرها بقلم من أقلام تحديد الخطوط

ثم حدث هذا التوقف بيننا بعد ذلك لمدة ستة أسابيع طويلة جدًا؛ بسبب مشكلات خاصة بجداول المواعيد المدرسية الخاصة بها خلال فصل الخريف، وصعوبات كذلك في النقل أو المواصلات.

وعندما أفكر مليًا في هذا الأمر، يبدو لي أن ذلك التوقف ربما كان له أثره الأكثر ضررًا، مما قد يبدو عليه للوهلة الأولى. ومع ذلك فإن الجلسة الأولى في ذلك الخريف لم تكن تبدو أنها قد تحمل في طياتها أي سبب لدقّ ناقوس خطر قادم. وقد اعتذرت لها عن دوري في ذلك الانقطاع الطويل غير المتوقع، وسألتها عما إذا كانت تشعر بالأسى أو الحزن بسبب ما حدث. لكنها لم تجب، وبدأت في الرسم بدلًا من ذلك (الشكل 8.2).



(8-2) رسم إيلين الأول، بعد ستة أسابيع من الانقطاع. بقلم من أقلام تحديد الخطوط

وقد بدأت برسم عدة تصميمات خطية هندسية ضيقة صغيرة، واستمرت ترسم على الورقة نفسها، فرسمت حوض أسماك، ورأس حصان، ثم شجرة، ثم أصيص زهور هندسي الشكل، وأخيرًا رسمت تلك المخلوقات الثلاثة الموجودة في وسط اللوحة، وقد رسمت الأخير منها وقد تدلى لسانه الغاضب من فمه الملتوي.

وقد لاحظت، وأنا أشعر بالارتياح، أن وضعها الجسمي بينما كانت ترسم هذه الصور الأخيرة، قد كان يبدو أكثر استرخاءً، ثم إنها أخبرتني، في النهاية، أن كل هذه الرسومات الأخيرة صور أنثوية، وأن الموجودة ناحية اليسار هي الكبرى، والتي في الوسط هي الصغرى، وأن الموجودة ناحية اليمين غاضبة تمامًا، وعندما سألتها عمن يمكن أن تكون هي من بين هذه الصور كلها التي رسمتها؛ أشارت إلى تلك السمكة الموجودة في حوض الأسماك، ثم بعد ذلك إلى رأس الحصان.



(3-8) لوحة رسمتها إيلين بعد أسبوع ، وقد قامت خلالها بتكبير حجم ذلك المخلوق الذي كانت مهتمة به

وقد كنت أشعر بأنني حققت نوعًا من النصر؛ بسبب ظهور ذلك الأثر العدواني والرمزية المحرضة في رسوماتها، لذلك فإنني تطلعتُ بثقة إلى ذلك التقدم المتوقع خلال الشهور القريبة، ولم أدرك، إلا على نحو تدريجي، أننا على وشك الوصول إلى حالة من التوقف، وفي جلستها التالية رسمت «إلين»، بعناية واستغراق، شكلًا متضخمًا من ذلك الشكل الرأسقدمي Cephalopod الذي رسمته في الأسبوع السابق (الشكل 8.3).

في استجابةٍ لتركيزها على هذا الشكل أو الشخص الغريب، قررتُ أن أستخدم الألوان المائية، في محاولة لأن أكرر وأن أشاركها ذلك التعبير عن المشاعر الخاصة بها، كذلك من أجل استثارة استجابة خاصة لديها تدفعها إلى استخدام وسائط أو أدوات أخرى، هكذا رسمتُ فتاة غامضة حزينة وغاضبة ذات أنف طويل وعيون بارزة، تشبه على نحو ما ذلك المخلوق الذي رسمته «إلين»، لكنها مختلفة عنه أيضًا (8.11)، وقد أطلقتْ على الرسم الذي رسمتُه اسمًا خاصًا هو: «البنت التي هي سعيدة وحزينة معًا». وقالت عن البنت التي رسمتُها إن تلك البنت كانت «مريضة»؛ لأنها «ذاهبة للطبيب، وذلك الذي سيجعلها أسوأ حالًا، وأشد مرضًا». وقد كانت بالفعل خائفة من تلك العملية التي بدأتها، لكن مقدار ما كنت تشعر به من خوف هو الشيء الذي لم أكن قد أدركته بعدُ.

فعلى الرغم من كل محاولاتي الحذرة والمتسلحة بضمير يقظ، لأن أتعاطف مع مشاعر القلق الخاصة بها، وأن أتقبّل ما كانت قادرة على القيام به، إلا أن عملية العلاج منذ ذلك الوقت قد أصبحت تشبه إبرة جهاز الفونوغراف العالقة المتعطلة. فبين الحين والآخر، بشكل أكبر في الشهور المبكرة؛ كانت هناك تباينات في الموضوع الرئيسي الواحد الذي ترسمه، حيث كان الوجه مقسمًا إلى أجزاء، وكانت تستخدم ألوانًا مختلفة بالنسبة لكل قسم، مع معالَجة مختلفة خاصة أيضًا للشعر أو لصورة وهمية تشبه الصدفة حول ذلك الشكل المحدد أو المصمم على نحو مبالغ فيه، وفي النسب الخاصة به، والذي يتكون من وجه أشبه بجسم، لكن «إلين» قد كانت قد أدارت ظهرها لي أيضًا أكثر فأكثر.

وعلى الرغم من أنني كنت أرسم أحيانًا؛ كي أحتوي قلقي الخاص وإحباطي؛ قبل أي شيء آخر، إلا أنها كانت تغلق الباب في وجهي على نحو

صارم. فقد اختفت ألفاظها الرقيقة التي كانت تردُّ من خلالها على أسئلتي، لذلك بدأت تومئ فقط برأسها بعد مرور لحظات من كلامي إليها، وتومئ برأسها للحظة عقب ذلك.

ثم توقفتُ أسئلتي بعد ذلك، وهي تلك الأسئلة التي كنت أشعر بها كأنها تشبه عملية خلع الأسنان بالنسبة لها، مفضلةً الصمت عنها، كذلك تساؤلاتي وتفكيري بصوت مرتفع حول ما كان يحدث، بالإضافة إلى أمل مسكوت عنه خفي لديَّ، بأنها تبادر يومًا وتتواصل معي إذا لم أضغط عليها؛ لأن ذلك الشكل نفسه كانت ترسمه أسبوعًا بعد آخر، كما بدت «إلين» على نحو متزايد جامدةً متجمدةً في مكانها وتفكيرها، لذلك فقد كنت أشعر، على نحو متزايد أيضًا، بالعجز وفقدان الحيلة، وبالفشل التام، بينما كان يحدوني أمل من قبل بأن أكون المنقذة لها. وأسبوعًا بعد آخر، وخلال أكتوبر ونوفمبر، ثم الشهور التالية، كانت تلك الفتاة الصامتة الصارمة المتحفظة نفسها تأتي إلى مكتبي، وتقوم خلال ساعة كاملة، بتنفيذ الرسمة نفسها بشكل عام، مع وجود تباينات أو فروق طفيفة فيها فقط (K 8.1)، ثم تغادر عندما أشير إلى أن الوقت قد انتهى.

لقد سعيتُ، بالنسبة لهذه الحالة، وراء المشورة من كل شخص، ومن أي شخص، وقد كانت لديهم أفكار كثيرة، مثلما كانت لديَّ أفكار كثيرة، حول تلك المعاني الرمزية المحتملة الخاصة بتلك الإفادة أو الشهادة البصرية التصويرية المتكررة (8.1L)، كما كان مَن استشرتُهم مفعمين أيضًا، على نحو كامل، بالأفكار الخاصة بكيفية مساعدة تلك الفتاة على التوقف عن انسحابها الدفاعي، ذلك الذي كانت تقوم به. وقد اقترح البعض أن أكون هادئة تمامًا، واقترح آخرون عزف الموسيقى في أثناء الجلسة، وقد جربت هذين الافتراضين، بما يقرب من شهرين بالنسبة لكل مقترح منهما؛ لكن الأثر الإيجابي الملاحَظ لهما كان محدودًا.

لقد شعرتُ، على نحو متكرر، كما لو أنني أمدُّ يدي وألمس هذه الفتاة المتجمدة، لكني كنت أتوقف عن هذا. وقد فشلتُ كذلك عندما حاولتُ تنفيذ اقتراحات بأن أقوم بالتفسير المباشر والصريح لما يحدث. وقد ضاعفت تعليقاتي على ما تقوم به في منتصف شهر فبراير، وكان يبدو أنها كانت تُصغي إلى تلك التعليقات، هذا على الرغم من أنها لم تستجب لأي منها على نحو صريح.

في منتصف مارس، وعلى الرغم من أنه لم يحدث أي تغيُّر فيما يتعلق

بسلوكها خلال ساعة العلاج، ولا في رسمها؛ إلا أن جدَّتها أحضرت كتابًا ما كانت «إلين» قد أعدَّته، وعنوانه: **«من العزلة إلى الاندماج»**، وقد كان ذلك المجلد بما احتواه من صور فوتوغرافية ونص شعري، أشبه بإفادة عن نية «إلين» لأن تتحرك عن قصد وتعود نحو تكوين علاقات مع الآخرين. وقد كانت هناك جُمل كثيرة في ذلك المجلد تبدو لي مألوفة، منها أيضًا بعض التعبيرات التي كنت قد قلتها لها في جلسات حديثة، ثم سطعت في ذهني فكرة مبهجة فحواها أنه ربما بعد كل هذا الذي حدث، هناك قدر من الأثر الإيجابي قد تم؛ لكن «إلين» قد استمرت، على الرغم من ذلك؛ في رسم ذلك المخلوق النمطي الجامد (8.1M)، واستمرت كذلك في إدارة ظهرها لي، وفي تجنُّب أي اتصال بالعين معي، وأن تتجاهلني أيضًا بقدر الإمكان خلال جلساتنا الباقية، التي قد تبيّن لي بعد ذلك أنها كانت خمس جلسات أخرى.

وقد بدأت الجلسة الأخيرة، التي كانت في أواخر شهر أبريل، مثلها مثل الجلسات الأخرى السابقة، برسم ذلك الشكل الغريب نفسه (8.1N)، لكن «إلين» عند إحدى النقاط وخلال قيامها بالرسم توقفت، كما لو كانت قد شُلَّت حركتها، وقد كانت، على نحو واضح، شديدة الخوف أكثر من المعتاد، كما كانت الدموع تنهمر من عينيها، بسبب ما كانت تعانيه من وحدة. وقد تحدثتُ إليها في البداية، ثم اندفعتُ ووضعتُ يدي على كتفها، وكنا نوشك على الاقتراب من نهاية الساعة. لكنها لم تستجب، على أي نحو ملاحظ، لما قمتُ به، فقد ظلَّت متوترة ثابتةً شبه متجمدة في مكانها، ثم واصلت رسمها للوحة، وفي النهاية غادرت المكان، وقد كانت تُسرع في خطاها أكثر من المعتاد.

لقد عادت بعد الجلسة إلى جدَّتها، ثم اتصلت، للمرة الأولى خلال عام، بأمها تليفونيًا، وقد كان الغرض من تلك المكالمة أن تخبرها بأنها لم تعد ترغب في الذهاب إلى العيادة بعد ذلك، وذلك «لأنني لا أحب السيدة روبن»، وقد أرسلت إليها ملاحظة (رسالة) خلال الأسبوع القادم، لكنها ظلت مغلقة لم تُفتح، على الرغم من أنه كما كان واضحًا تم الاحتفاظ بها. ولم تعد «إلين» إليّ بعد ذلك أبدًا. لكنها شرعت في العودة تدريجيًا إلى بيتها، في البداية كانت تذهب إلى ذلك البيت، في نهايات الأسابيع، ثم بعد ذلك، خلال شهور قليلة، عادت إليه نهائيًا بشكل دائم. ووفقًا لما قالته لي أمها بعد ذلك، وقد تواصلنا بعد نحو سنتين ونصف من توقفها

عن جلسات العلاج معي، إنها عادت إلى البيت وهي أكثر دفئًا من حيث مشاعرها، وأكثر صراحةً وانفتاحًا أيضًا، على نحو يفوق تمامًا ما كانت عليه من قبل، كما أنها أصبحت عضوًا قويًا راسخًا في العائلة، وأيضًا صارت ناجحة أكاديميًا، بل أصبحت إحدى عضوات فريق المشجعات في المدرسة الثانوية.

وعلى الرغم من سرور الأسرة وسعادتها بهذه النهاية، إلا أني كنت أشعر بالإحباط الشديد، وبفشلي أكثر بصفتي معالجة، على نحو يفوق أي شعور سابق بالفشل خلال مسيرتي العلاجية السابقة، ولأنني كنت أشعر بالأسى والضيق الشديدين اضطررتُ إلى أن أواجه هذا الموقف بطريقتي الخاصة، وأن أعالج هذه الخبرة أو أتعامل معها على نحو فعال أيضًا.

لحسن الحظ، كنتُ أمارس التحليل النفسي، في ذلك الوقت الذي كنت أعمل فيه مع «إلين»، وقد كنت قادرة على أن أقضي ساعات كثيرة متكئة على الأريكة أستكشف المشاعر والتخيلات التي أثارتها بداخلي هذه الطفلة الصعبة النابذة.

وربما أكون قد تعلمت الكثير من خلال سبري أغوار ردود فعلي المتعلقة بعمليات الطرح العاطفي المقابل counter transference [1] الخاصة بي

(1) 2) الطرح Transference: يُعرف الطرح على أنه عملية يتم من خلالها الإسقاط لمشاعر العميل (المريض) لا شعوريًا على المعالج أو نحوه. ويظهر الطرح في العلاج بالفن ليس فقط من خلال العلاقة بين المعالج والعميل، ولكن أيضًا من خلال التعبير بالفن، حيث يطرح العميل (أو الطفل أو المريض أو المبدع..إلخ) مشاعر الحب أو الكراهية على المعالج الذي يعد رمزًا لشخص آخر هو المقصود بتلك المشاعر من خلال العمل الفني، أي أن هذا العمل الفني يصبح محور عملية الطرح، حيث يجسد التعبير الفني، شكلًا ومضمونًا، مشاعر الطفل أو الراشد، أي أنه وبدلاً من أن يطرح مشاعره على المعالج أو على شخص آخر، فإنه يطرحها عليه، بشكل رمزي أو غير مباشر من خلال العمل الفني نفسه، وتمثيلاً لا حصرًا، فإن القلق أو الغضب غير المعلن تجاه المعالج، أو تجاه غيره من الأشخاص، قد يظهر في رسم أو تلوين أو منحوتة بالصلصال، وقد يصبح هذا العمل الفني موضوعًا للنقاش وبداية للعلاج، عن: كاثي مالشيودي، (2019) العلاجات التعبيرية (ترجمة أحمد عمرو عبدالله، ولاء نبيل حسين. القاهرة: مكتبة مدبولي للنشر والتوزيع، 4-63).

ويرتبط مفهوم «الطرح» في التحليل النفسي، بدرجة ما، بمفهوم الإسقاط، ففي «الطرح» يتعلق المريض بالمعالج النفسي ويعتمد عليه بحيث يعتبره مركزًا لانفعالاته وأفكاره والمفتاح الأساسي في شفائه. والإسقاط يعني كذلك أن أسقط مشاعري على الآخر أي أطرحها عليه أو أنسبها إليه لكن الفرق الأساسي بينهما قد يتمثل في أن الإسقاط قد يكون إيجابيًا وقد يكون سلبيًا، فلو كنت أكره أحدًا فقد أقول إنه هو الذي يكرهني (هنا أطرح مشاعري عليه وأنسبها إليه، بشكل سلبي) وفي حالات أخرى قد يحدث العكس، فقد أكون أنا الذي أحب شخصًا لكنني لست متأكدًا من أنه يبادلني مشاعري، فأقول «إنه هو الذي يحبني»، أما «الطرح» فهو، في أغلب حالاته، إيجابي الطابع، والطرح أو التحويل يمثل، في التحليل النفسي، «الفنية الثانية بعد التداعي الطليق»، إذ هو العلاقة الانفعالية في الموقف العلاجي، والذي يقفه المريض تلقائيًا من معالجه باعتباره عوضًا لشخص مهم بُعث من عهد الطفولة أو من الماضي، فكأن المريض لا يستطيع أن يتذكر فقط خبراته الانفعالية المبكرة، بل إنه يعيشها أيضًا في الموقف العلاجي، فيسلك تجاه المعالج بالطريقة نفسها التي كان يعيش من خلالها أو يسلكها، مع الأفراد المسؤولين عن نشأة هذه الخبرات في طفولته. بعبارة أخرى: إن المريض يطرح (يحول) تلك المشاعر والاستجابات التي كانت تنصب على ذلك المثال أو الشخص المثالي في الماضي في محاولة لاشعورية

نحوها؛ أي قيامي بالمبالغة، وكذلك تحريف استجاباتي نحو تلك الطفلة، وهي تلك المبالغات والتحريفات التي نتجت في المقام الأول عن صراعاتي الخاصة غير المحلولة. وهكذا فإن تلك الطفلة لم تكن مساعِدةً لي في مهمتي التحليلية الشخصية المتعلقة بي فحسب، لكن أيضًا في وعي بالكيفية التي أثرت من خلالها ردود فعلي على سلوكي بوصفي معالِجة لها، وهو ما قادني في النهاية نحو نوع من التدخلات الأكثر ملاءمة مع الآخرين بعد ذلك.

لقد قادني ذلك الإحساس المؤلم بالحيرة والارتباك؛ بصفتي معالِجة، إلى نوع آخر دالٍّ من التعلم. إن ما اكتشفته نتيجة لذلك أن محاولتي لأن أحصل على إجابات من الخارج (كأن أحصل عليها من مستشارين مثلًا) كان أقل نفعًا وفائدةً، بطريقة أو بأخرى، مقارنةً بقيامي ببذل جهود كي أحصل على إجابات من داخل جلسات العمل نفسها، أي أن أقوم بجهد تحليلي كي أعرف كيف كنت أستجيب هكذا، ولماذا كنتُ أستجيب هكذا؛ خلال فترة الفشل تلك. لذلك فإنني قد تعلمت أنه، في بعض مواقف الحيرة والتخبط، بصفتي معالِجة في عيادة؛ يكون بحثي عن المساعدة خارج المهمة التي أكون بصدد إنجازها هو أحد جوانب الحل فحسب، وأن النظر إلى داخل تلك المهمة من أجل الفهم لها جانب أساسي مماثل أيضًا.

«دورثي»: طفلة فصامية:

منذ سنوات طويلة، قمتُ بعملي معالِجةً مع «دورثي»، وقد كانت طفلة مضطربة تعاني تلفًا خطيرًا بالمخ، وفقدانًا ما في الرؤية والسمع، كذلك فصام الطفولة. وقد تم إعداد برنامج جلسات للعلاج بالفن بصفته علاجًا مساعدًا لعلاجها الطبي، مثلها في ذلك مثل الأطفال العشرة الآخرين الذين كانوا موجودين في وحدة إعادة التأهيل العلاجية التي كانت «دورثي» فيها، الذين كان برنامج العلاج بالفن متاحًا بالنسبة لهم أيضًا. وقد كانت «دورثي» تأتي كل أسبوع بدايةً من نوفمبر حتى مارس، وقد بلغ عدد الجلسات التي حضرتها 24 جلسة، وكانت تظلُّ نحو ساعة في كل جلسة.

منه ليعيش الماضي في الحاضر أو يعيش الحاضر من خلال الماضي وفي خبرة أحسن. (أنظر: فرج عبدالقادر طه وآخرون (1993)، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. القاهرة: دار سعاد الصباح)، ويرى التحليل النفسي أن للمريض عندما يطرح على المعالج مشاعره ووجداناته؛ فإن المعالج يواجه مشاعر المريض ووجداناته بوجدانات ومشاعر مضادة هي في ذاتها ميول المحلل وخبراته الانفعالية الطفلية اللاشعورية ويسمى هذا بالطرح المضاد، ولذلك لا بد من أن يتعرف المحلل النفسي على مكبوتاته ومشاكله قبل أن يبدأ الممارسة للتحليل النفسي من خلال قيام محلل نفسي آخر بالتحليل لشخصية هذا المعالج (المرجع السابق).



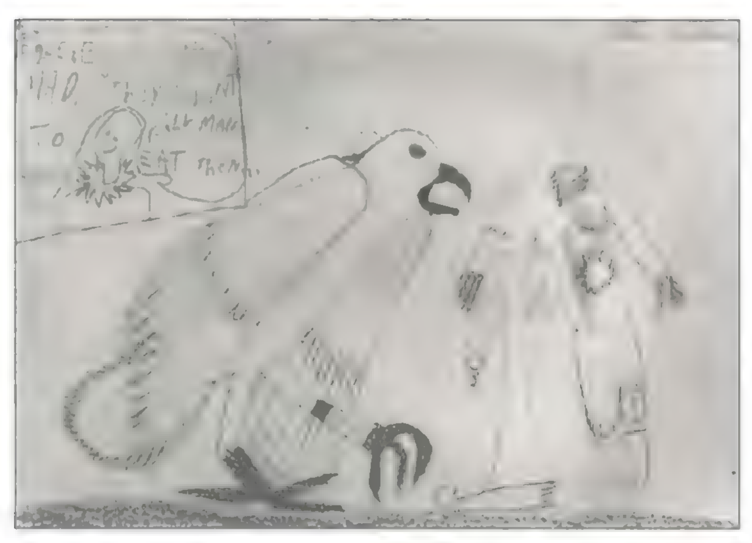
(4-8) واحد من رسومات دورثي الكثيرة للطيور، رسمته وهي في العاشرة من عمرها، بالقلم الرصاص وألوان التيمبرا

في البداية، قدّمتني معلمتها لها على أنني «معلمة فنون»، وأن «دورثي» تريد وتتوقع قدرًا من التعلُّم في هذا الشأن. على كل حال فإنها، على نحو سريع نوعًا ما، قد تقبّلت تلك الطبيعة متحررة الأفق للجلسات، وسرعان ما تغلبت أيضًا على تحفظها الهادئ، وشعورها كذلك بخيبة الأمل التي

شعرت بها في البداية، ثم بدأت في السلوك على نحو ينم على دفء المشاعر والثقة. وعلى الرغم من أنها كانت تستطيع الكلام، إلا أنها لم تفعل ذلك إلا نادرًا، وذلك لأن كلامها كان مضطربًا إلى درجة أنه كان من الصعب تمامًا فهمه. على كل حال، فقد كانت رسَّامة بارعة، وقد كانت منذ البداية قادرة على التعبير عن تخيُّلاتها وأفكارها بوضوح من خلال القلم الرصاص وفرشاة الرسم.

خلال الجلسات الثلاث الأولى لها، ركَّزت «دورثي» على الرسم (8.2A) وتصوير (8.2B) الطيور (8.2C)، ولحيوانٍ كانت تتظاهر غالبًا أو توهم بأنه يشبهها، إذ كانت تُصدر بذراعيها ضجة وحركات رفرفة تشبه رفرفة الطيور. وقد بدا لي أنها كانت عالقة على نحو وسواسي قهري وحذر يدفعها لرسم مثل هذا الموضوع المتكرر (8.2D)، فقد كانت ترسم الطيور أولًا بالقلم الرصاص.

ثم، وخلال الجلسة الرابعة، بعد محاولتها أن ترسم لوحة كبيرة لطائرة بألوان «التيمبرا»، ومع شعورها بالإحباط نتيجة عدم وجود فرشاة صغيرة، اقترحتُ على «دورثي» أن تُلوِّن من غير أن تضع خطوط تخطيطات عامة سلفًا، وقد فعلت ذلك، وشعرت بالإثارة الكبيرة، وابتهجت بسبب تلك الحرية الجديدة التي حصلت عليها، بل إنها – حرفيًا - رقصت، وأطلقت صيحات تدلُّ على الغبطة والفرح، كما لو كانت قد أُطلقت من عقالها؛ فاندفعت متجهةً نحو الألوان البراقة الناصعة واحدًا وراء الآخر؛ وعندما أكملت عملها من خلال هذا الجهد (8.2E) طلبت ورقة من الحجم الأكبر (24×18) ثم أعلنت وهي تشعر بقدر من الإثارة: «سوف أرسم وحشًا»، لكنها رسمت بدلًا من ذلك لوحة خيالية ملونة يدور محتواها حول مخلوق متعدد الأطراف (8.2F) وأعقبت ذلك بقولها: «إنني أريد أن أرسم وحشًا آخر»، وفي هذه المرة رسمت مخلوقًا يشبه الطيور، وكانت تقول عنه إنه تهدِر أو يُطلق صوتًا يشبه أصوات الدببة!!



(5-8) رسم دورثي بالقلم الرصاص لنسر مدمر وضحيته

خلال الأسبوع التالي؛ بدأت «دورثي» نشاطها برسم واحد من طيورها القديمة الحذرة؛ لقد رسمت نسرًا، رسمته أولًا، ثم لوّنته بعد ذلك، ثم رسمت ناحية اليمين في اللوحة ما أسمته لاحقًا: «دمية» A dummy، وهو شكل نفّذته بقلم التلوين، ويمثل ولـذا متصلًا بخيوط مثل دمية الماريونيت، يقف على شلم، وقد وضع ذراعه في فم النسر (8.2G) ثم قالت: «أريد أن أرسم لوحة أخرى»، وذلك بعد أن أطلقت على اللوحة السابقة اسم «الدمية والنسر»، وقد نفّذت رسمتها الثانية بالقلم الرصاص (8.5) على نحو بدت من خلاله تلك اللوحة كما لو كانت تمثل صورة بيانية تجسد تلك التأثيرات المدمرة الناتجة عن السلوك الخاص بأحد النسور الغاضبة. وقد قطعت ذراع الشخص المرسوم الذي سُمي مرة «رجل» ومرة «دمية»، وكانت عيناه مغطاتين بالضمادات، يبدو أنه قد أوذي بدنيًا بعنف، أما الراوي الموجود في القسم العلوي الأيسر من اللوحة، فقد كان يفسر ما حدث بقوله: «النسور، النسور غاضبة على نحو شديد، إنها تريد أن تقتل البشر وتأكلهم».

ربما كانت تلك هي المرة الأولى التي جرى فيها الكشف والتوضيح

لتلك الجوانب العدوانية المرتبطة والتفكير التخيُّلي الخاص بالطيور لدى «دورثي»، وذلك بالنسبة لهؤلاء الذين كانوا يعملون معها، ويحاولون مساعدتها، وربما أيضًا بالنسبة لدورثي نفسها. أما في الأسبوع التالي لذلك، فقد رسمت، من خلال اهتمامها بالتأكيد والإبراز للجوانب المرتبطة بعملية التحليق أو الطيران؛ طائرًا سليط اللسان والحركات، ثم غطّته بلون قاتم، وكررت قولها له: «اذهب إلى البيت». وهي رغبة كان من المعتاد النطق بها في تلك الجلسات. ثم رسمت بنتًا موجودة في قفص (هل هو عنبر المستشفى كما عايشته؟)، قائلةً: بو هو Boo-hoo (أي كفى هراء، أو: تبًا لك)، بينما كان هناك مخلوق يشبه الوحش الكبير ناحية اليمين، يضحك ويقول: «هاها».

ثم إنها أعقبت ذلك كله برسم وتصوير (رسومات ولوحات) طائر كبير وطائر صغير، مع إضافة ذراع تقوم بحركة تشبه الرفرفة، وكذلك الغناء الإيقاعي للكلمات: «اذهب إلى البيت! اذهب إلى البيت! اذهب إلى البيت!» على نحو متكرر. وقد كان المنتج الأخير لها في تلك الجلسة المشبعة بالانفعال متمثلًا في رسم «دورثي»، بعناية، للوحة جميلة رائعة خاصة بطائر كبير مهيب شامخ (8.211).

خلال جلستها التاسعة غيرت «دورثي» صندوق إيقاع سرعة صور التفكير الخاصة بها؛ فبدأت فترة طويلة من التمثيل من خلال الرسم للأطفال الموجودين في عنبر المستشفى، أولًا وهم موجودون في صفوف، ثم بعد ذلك وهم منهمكون في أنشطة عادية نمطية (8.21)، وقد كان إدراكها لهم شديد الدقة إلى درجة أنه كان من الممكن بالنسبة لأي إنسان يعرفهم أن يحدد شخصية كل واحد منهم في اللوحة (8.21)، وقد نفذت معظم هذه الرسومات باستخدام قلم تحديد الخطوط الـ marker، بالإضافة إلى وجود كلام كثير كانت تنطق به حول هؤلاء الأطفال، وحول علاقتها بهم (8.2K). وقد شغلها هذا الموضوع خلال الأسابيع الستة التالية، مع وجود تزايد ملاحظ في الفعل والدراما داخل الصور (8.2L)، وعلى الرغم من أنها كانت شديدة الحرص على أن تُضَمِّن كل شخص من زملائها في تلك اللوحات، إلا أنها لم ترسم نفسها قَطّ، وعندما كانت منشغلةً برسم لوحتها الأخيرة سألتها: أين «دورثي» في تلك اللوحات؟ ابتسمت ابتسامة عريضة، وأشارت إلى ذلك الطائر الذي يُحلِّق عاليًا (8.2M).

في جلستها الخامسة عشرة، غيرت «دورثي» الرموز مرة أخرى، فبدأت

ترسم بعناية مجموعة مصورة من الملابس، وحددت هوية تلك الملابس لاحقًا، بأن قالت إنها كلها تخص الطفل الأصغر في وحدتها، وقد كان طفلًا في الخامسة عشرة من عمره، وقد كانت تشعر بالغيرة منه، قالت أيضًا إنها تتمنى لو كانت لديها ملابس جميلة مثل ملابسه، وإن ملابسها كانت ملابس قبيحة. في الأسبوع التالي كان يتم رسم الملابس أولًا، ثم يعقبها رسم صورة طفل أكبر ثم الطفل الأصغر، وفي تلك الرسومات يُلقي الطفل الأكبر دمية الطفل الأصغر بعيدًا، الذي كان يبكي، ربما في تعبير رمزي عن الرغبة المرتبطة بالغيرة لديها من ذلك الطفل، كذلك شعورها بالخوف المتعاطف معه أيضًا.

في الجلسة التالية، بدأت دورثي «مرحلة القطة» في مسيرتها (8.2O)، وخلال سبعة أسابيع، أنتجت كتالوجات مصورة بالفعل حول القطط (8.2P). حيث رسمت صورًا لعائلات القطط (الشكل رقم 8.6)، كذلك صورًا معبرة عن رغبتها التخيلية في أن ترتدي زي قطة (8.2Q). وهو أمر كان أكثر واقعية إلى حد ما مقارنةً برغبتها في أن تكون طائرًا فحسب (8.2R).

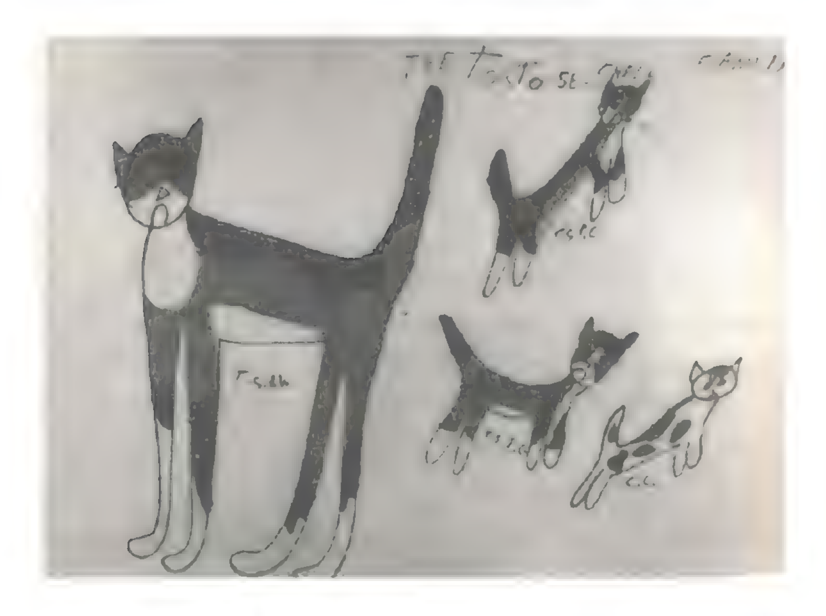
في جلستها الثالثة والعشرين، وهي الجلسة التي سبقت تلك التي كنا سنبدأ فيها المراجعة، رسمت «دورثي» صورة ولد صغير، ومعه عدد كبير من قطع الملابس الخاصة به، ثم وضعت بعد ذلك دوائر حول تلك القطع التي تمتلكها بنفسها. وقد كانت تتكلم كثيرًا في ذلك الوقت، كما كانت قد تحسّنت حينئذ على نحو ملاحَظ فيما يتعلق بكلامها الواضح المفهوم، وذلك لخضوعها لنوع مكثف من العلاج بالكلام، كما كانت لديها أسئلة كثيرة حول «النهايات».

في الجلسة الأخيرة، قمنا معًا بمراجعة كل الأعمال الفنية الموجودة في ملفها، وهي طريقة مفيدة في مساعدة الطفل على أن يكمل علاجه وينهيه، وقد كانت شديدة الاهتمام، وتقوم كذلك بالدراسة الوثيقة والفحص للصور والرسومات عن قرب، وتتكلم قليلًا.

وقد كانت تمر بشكل سريع على أكثر تلك الرسومات قوةً من حيث تأثيرها، كذلك أكثرها صراحةً في التعبير عن العداوة، بينما قضت معظم الوقت وهي تنظر إلى تلك الصور التي كانت تحتوي على أطفال موجودين في ذلك العنبر داخل المستشفى.

وقد نظرت «دورثي» لفترة طويلة أيضًا إلى تلك الصورة الشخصية التي رسمتها، وعنونتها «عائلة السلاحف الفخمة ذات الأصـداف» (الشكل 8.6). وأبدت ملاحظتها بأن الأم والأب ليسا موجودين ضمن هذه العائلة؛ هذا على الرغم من أنها كانت قد حددت هوية الشكلين الكبيرين من بين هذه السلاحف على أنهما يخصان الأم والأب، كما أضافت مع قولها أيضًا أن القطط تريد أن تعانق الناس.

إن افتقاد الوالدين هذا، من غير شك، الذي يمكن إدراكه، كان مرتبطًا بذلك الفقد الوشيك للأوقات الخاصة بفنّها، كذلك للمعالجة بالفن التي كانت ترعاها، التي طوّرت نوعًا من التعلق بها (8.2S). ثم إنها رسمت رسمة أخرى حول اللابس، وقد كانت هناك قطعة أو اثنتان منها، تخص كل طفل في عنبر المستشفى، ثم طوّقتني بذراعيها وهي تقول: «أنا أحبك»، ثم قالت في نبرة تدلُّ على التعلق بي: «مع السلامة».



(6-8) رسم للقطط، من مجموعة «عائلة السلاحف ذات الأصداف» رسمته دورثي بأقلام تحديد الخطوط

لقد أُنهي علاج «دورثي» على نحو متعجل قبل الأوان، ليس لأنها كانت مهيأة لذلك؛ بل لأنني قد كنت في حالة حَمل (8.2T). وفي أوائل ستينيات القرن الماضي (العشرون) لم تكن المرأة لتستطيع أن تدرِّس أو تعمل في وحدة للعلاج النفسي لفترة طويلة إن كان حملها ملاحَظًا. وعلى الرغم من أن «دورثي» لم تكن قادرةً على أن تُعبِّر عن غضبها نحوي، في ذلك الوقت؛ إلا أنني تركتها أو تخلَّيت عنها؛ وعندما زرت فصل الحِرف الفنية واليدوية الموجود في تلك الوحدة العلاجية بعد شهر من إنهاء علاجها، وجدتها تعرض عليَّ لوحة بعنوان: «الهجوم على السيدة روبن لأنها سيئة» (8.2U).

لقد كانت تلك الخبرة التي عشتها مع «دورثي»، كذلك مع غيرها من الأطفال في تلك الوحدة العلاجية، خبرة قوية جدًّا. ففي ذلك الوقت لم تكن تتوفر لديَّ أي خبرة سابقة في السياق الإكلينيكي، كما كنت لم أزل بعدُ في بداية قراءاتي حول الفن وحول العلاج بالفن. لقد كنت خائفة حذرة بشكل عام، غير موجهة على نحو مباشر في مجالي، ما عدا ما يتعلق منه بالسياق أو الموضع، وكذلك بالحفاظ على الحدود المعقولة من العمل.

لقد قرأتُ، بعد ذلك، الأدبيات المتاحة حول الأعمال الفنية للأطفال الذين كانوا ذهانيين، واكتشفت أن استخدام «دورثي» للرموز وكذلك المداومة الواضحة لديها على استخدام موضوعات رئيسية متكررة لم يكونا أمرين غير مألوفين في تلك الأدبيات (Despert, 1938)، وأن إنتاجيتها تلك، وما اتسم به عملها من سرعة وسيولة، هما من الأمور التي لوحظت وذُكرت في بعض تلك الأعمال السابقة (Monlague, 1951). وربما كان فن «دورثي»، كما يقترح البعض، الأداة أو الحيلة التي استخدمتها كي تحافظ على اتصالها بالواقع، وأن صورها التي رسمتها للأطفال كانت هي أيضًا طريقتها في رسم خريطة ما للعالم، وذلك من أجل أن تجد أو تكتشف مكانها فيه.

بالتأكيد، فإنني في ظل سذاجتي ومحدودية خبرتي السابقة؛ استطعت أن أرى أن هناك قيمة معتبرة ما، في مثل تلك الخبرة بالنسبة لهذه الطفلة، حيث بدا لي أن تلك الفرصة التي أتيحت لها كي ترسم تخيُّلاتها، وأن تستكشف العالم من خلال الصور، قد مثَّلت فرصة أُتيحت لها كي تقدم لها نوعًا من التخفيف أو التنفيس عن ضغوطها الداخلية. وربما كانت تلك الرسومات ورموزها طريقةً ما أيضًا لتوجيه نفسها، وبناء الواقع الخاص به وتنظيمه من خلالها، وطريقة أيضًا للتجسيد الخارجي لتخيُّلاتها الداخلية الخاصة المخيفة.

وبينما شعر البعض بالقلق لأن «دورثي» كانت تستخدم الفن وسيلةً للهروب؛ فإنني شعرتُ بأن الفن قد أصبح المكان أو الموضع المناسب لها، الذي في ظله تشعر فيه بالتحسن وطيب الحال؛ وذلك بسبب كفاءتها، وقدرتها كذلك على الشعور ببعض المتعة الحسية والمرح، وعلى أن تكتشف أيضًا طريق العودة الخاص بها نحو الواقع وعن طريق تخيُّلاتها، وأن تعمل على تهوية هذه التخيُّلات (أن تُعرِّضها للهواء) أو إذاعتها في الخارج، بدلًا من أن تدفنها داخلها. وعندما عرضت أعمال «دورثي» على البروفيسور إيريك إريكسون (1950 و1959) في جلسات موسعة في عام 1964، شعر بأن العلاج بالفن كان مفيدًا بالنسبة لها على نحو هائل.

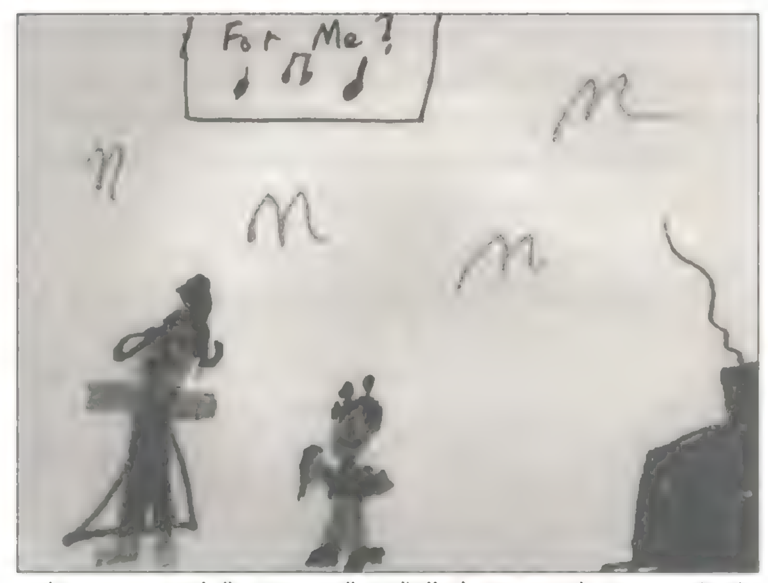
«راندي»: ولد يعاني من البداغة (أو التغوط اللاإرادي encopresis)

لقد وجدنا متوالية مختلفة في العمل الفني الذي أنتجه «راندي»، وهو صبي كان في الثانية عشرة من عمره، وكان يعاني من البداغة (التغوط اللاإرادي)، وكان في ذلك العنبر نفسه الذي كانت «دورثي» فيه. وقد كان شديد الذكاء، وشُخِّص أيضًا على أنه فصامي؛ لكنه كان يتحدث أكثر من «دورثي»، وكان كلامه مفهومًا تمامًا مقارنةً بها؛ ومن الناحية الظاهرية فقد كان أيضًا أكثر اتصالًا بالواقع؛ لكن في أعماقه لم يكن متأكدًا من ذلك الفرق أو الاختلاف بين الواقع والتخيُّل.

خلال ذلك المسار الخاص الذي اشتمل على 23 من جلسات الفنون الأسبوعية، بدأ «راندي» برسم مجموعة متنوعة من الموضوعات الواقعية، مستخدمًا في تنفيذها تشكيلةً من وسائط الرسم، وبطريقة عابرة تدل على الإهمال. وقد رسم الحمير الوحشية (8.3A) ولوَّنها (8.3B)، كذلك الصواريخ والمدرسة (8.3C) والألعاب النارية، ومشهد انفجار من الحرب الأهلية (8.3D)، والطعام وأقواس قزح ومجموعة من المشاهد الخاصة بالحياة تحت الماء وفي الكهوف، وسلسلة أيضًا من التصميمات متحدة المركز أو نقطة الالتقاء الخاصة بها (8.3E).

في الجلسة السابعة، أعلن «راندي» أنه لا يريد أن يرسم لوحة ملونة في ذلك اليوم، على الرغم من أن ذلك كان اختياره الأول، وبدلًا من ذلك رسم فحسب – من غير تلوين – صورة خاصة بالفضاء الخارجي، وقد كانت تحتوي على كوكب أحمر (المريخ) ومعه أجزاء حمراء (قطع من النجوم التي

انفجرت) (8.3F). وقد أطلق على بعضها اسم «مجموعة الأبراج»، وحدد من بينها على نحو خاص: «الملك» و«الملكة».



(8-7) رسم بصور راندي وهو يعطي المعالجة بالفن هدية في العاشرة من عمره بقلم تحديد الخطوط

لقد قاده هذا الرسم نحو اتخاذ قرار بأن يؤلف كتابًا بعنوان «رحلتنا إلى الفضاء الخارجي»، وقد عمل فيه على نحو مطّرد خلال الجلسات الخمس التالية؛ فأنتج سلسلةً من الصور التي تدور حول حياة أحد سكان المريخ، وحول المعالجة بالفن (أنا) وحياتها في الفضاء الخارجي (8.3G). وخلال الجلسات الأربع التالية، رسم راندي مجموعة متنوعة من الموضوعات الأخرى، وقد كانت تلك الرسومات، بشكل عام، أكثر واقعية، وتشتمل على قلعة (8.3H) ومشهد لمحيط، وصورة لغابة، كذلك على ذلك «الظلام في كهف غامض»، ولوحة أخرى لمدرسته بينما كانت تشتعل فيها النيران (8.3I)، كذلك حول من عدّهم «الأعداء» الذين يواجهونه في المدرسة (هؤلاء الذين يضايقونه)، ثم صورة لديناصور يقف بجوار بركان (8.3J).

خلال الجلسة السابعة عشرة، عاد «راندي» إلى سلسلة رسومات

الفضاء، وجعل لها غلافًا محيطًا (8.3K) يشتمل على «الأرض الجديدة»، وكذلك عليّ؛ وقد صفّفتُ شعري بطريقة جديدة تتناسب مع العيش في الفضاء، وأيضًا «أنا» «وزميلي المريخي القديم»، كذلك «راندي» وهو يرتدي «بدلات (ملابس الفضاء)»، وفي الجلسة التالية رسم لوحة خاصة بمنظر طبيعي متخيل يتعلق بجبال «سيبرانيفادا» ومعها «جبل مغطى بالثلوج»، وفي الأسبوع التالي (8.3M) اختلق (أو ألّف) القصة (الأوديبية) التالية، خلال جلسة المراجعة:



(8-8) راندي وهو يتشبث أو يمسك بالمعالجة بالفن بواسطة حزام تم رسمها بقلم من أقلام التلوين

«كان هناك بحّار على ظهر السفينة باونتي، وقد كان يحاول تقبيل فتاة من أهل إحدى الجزر؛ لكنها تراجعت في ذعر، وسقطت أسفل الجبل، ثم نشبت حرب ما بسبب ما قام به ذلك البحار، حيث شنّت فتيات تلك الجزيرة حربًا على الرجال، وشنّ الرجال حربًا على البحارة، وشنّ البحارة حربًا على الفتيات. هكذا حارب الجميع بعضهم!». وعندما تساءلتُ قائلة له: لماذا تراجعت الفتاة بعيدًا عن البحار؟ أجاب: «لأنها كانت مخطوبة بالفعل».

لقد كانت تلك الرسمة الأخيرة نفسها التي رسمها، التي أنجزها في الدقائق العشر المتبقية من الجلسة؛ متناسبةً نوعًا ما مع ما سبق أن ذكره

(لقد كانت تجسد مشهدًا خاصًا بمعركةٍ)، أطلق عليها عنوانًا خاصًا هو: «الحرب الثورية».

الخلاصة:

لقد كان «راندي» و«دورثي»، كلاهما، فصاميَّين، مما يعني أنهما كانا طفلين يعانيان من حالة مرضية شديدة، ولقد كانا يعيشان في عالم مضطرب مشوش، يمكن فيه، بالكاد، الفصل بين الواقع والخيال.

إن معظم الأطفال يتعلمون أن يُخبرونا بالفرق بين الواقع والإيهام الخيالي في أثناء لعبهم الإيهامي المبكر، ثم يطورون على نحو تدريجي أيضًا قدرتهم على التمييز الواضح بينهما. ومع ذلك فإن كثيرًا من الأطفال يظلون يعانون بالفعل من مشكلات هنا، في أثناء ذلك المسار الخاص بنموهم. وتحدُث بعض تلك المشكلات أحيانًا نتيجة مشاعر الأطفال بالقلق، ونتيجة كذلك لتخيُّلاتهم ورغباتهم ومخاوفهم، التي تظلُّ موجودة بداخلهم، إلى حد ما، من خلال القول إنها قد دُفنت أو انتهت، وهي طريقة أخرى من طرق التفكير عن طريق الكبت؛ أي الاحتفاظ بالأشياء بعيدًا عن ساحة الوعي. إن مثل هذه المشاعر الدفينة الخفية قد تكون لها نتائج خفية مترتبة عليها أيضًا، أو هكذا يصبح الطفل الصغير مُثبط الهمة مكبوحًا خلال تعلمه، أو أنه يلعب من خلال نوع ما من تقييد الحظر الذاتي الذي يعمِّم على سلوكه كله، ويكون ذلك كله مدفوعًا أيضًا بنوع غامض من القلق، الذي يكون السببُ الذي يكمن وراءه غالبًا غيرَ معروف، سواء بالنسبة للطفل أو بالنسبة للآخرين.

وتتمثل إحدى المهام الأساسية بالنسبة للعلاج؛ في أن نساعد أي إنسان على أن يُعبر ويفصح عن تلك الرغبات والمخاوف الدفينة؛ بحيث يمكنه بعد ذلك أن يواجهها، وأن يتعامل معها، وأن ينظر إليها على أنها شيء مختلف عن الواقع.

هكذا فإنه، عبر ذلك المسار الخاص بالعلاج بالفن؛ تصبح تلك الصور والأفكار المبهمة والمشتتة، والمشوشة أو التي يشوبها الغموض؛ صورًا وأفكارًا متبلورة وواضحة. فعندما قارن «ألتشولر» و«هاتويك» (pp. ,1969 14-140) بين اللوحات التي تُرسم على حامل الرسم، ورسمها أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من ناحية، وبين لعبهم التمثيلي أو الدرامي من

ناحية أخرى، فإنهما قد توصلا إلى نتيجة فحواها أن الموضوعات الرئيسية المكررة داخل عالم الطفل كانت أكثر وضوحًا وصراحة من خلال الدراما، وأن «لوحات حامل الرسم، ربما قد تكون ذات قيمة خاصة في التعبير المعمم، أو الذي يشمل على نحو كلي، الانفعالات والصراعات، والمشكلات أو الصعوبات، التي تكون ذات طبيعة غير لفظية، وموجودة عند مستوى غير واضح أو صريح من السلوك؛ أي أن ذلك النشاط الخاص بالرسم كان أكثر قيمة في التعبير عن التوترات التي يتم الشعور بها داخليًا، مقارنة بتلك المشكلات والصراعات التي تبلورت عند المستوى الواعي أو الشعوري، التي ظهرت أكثر من خلال الدراما».

وعندما نظر هذان الباحثان إلى كيفية استخدام الأطفال «للوحات الحامل» وكذلك، على نحو مماثل، إلى استخدامهم ذلك الوسيط ذا الشكل المحدد الخاص بالصلصال؛ فإنهما قد قالا: «يبدو أن هذين الوسيطين، كلاهما، يقومان بالاستثارة والتحفيز للأطفال، في اتجاه التعبير الرمزي عن مشاعرهم التي يكونون غير مهيئين أو مستعدين للتعبير عنها، أو يكونون غير قادرين على التعبير عنها على نحو واعٍ محدد» (1969, p. 137). وحتى عندما تكون فكرة ما هي بداية للاقتراب من الوعي فإنه، على نحو متكرر، يتم التعبير عنها أيضًا من خلال الفن، وذلك قبل وقت طويل من إمكانية الكلام حولها: «إن الأطفال، على نحو خاص، يعتمدون في حياتهم جزئيًا على توصيل الأفكار من خلال الصور والرموز قبل دخولهم إلى حلبة الاستخدام الواعي للألفاظ» (Hammer, 1958, P.582). كذلك يجد الأطفال (كذلك بعض الراشدين) أن هناك بعض الأشياء التي قد يصعب، وربما قد يكون مستحيلًا، التعبير عنها من خلال الكلمات، حتى في حالات الوعي الشعوري.

لقد أتيحت لي الفرصة، ذات مرة، لأن أعمل مع طفلة صغيرة وأمها، بالتوازي مع عملي أيضًا مع طفل آخر مقيم في مستشفى طبي نفسي. وقد كان على الطبيب أن يرى الأم، بينما كان عليّ أن أرى الطفل، لمدة 45 دقيقة، ثم نقوم بعد ذلك بتبادل العمل مع هذين العميلين (الأم والطفل) فيما بيننا، خلال تلك الفترة الزمنية نفسها. في أثناء تلك اللقاءات الأسبوعية القائمة على أساس التعاون المشترك لصالح هذين العميلين، أطلق زميلي على العمل الفني الذي كنت أقوم به عنوانًا: «الاستعراض التمهيدي لمعالم الجاذبية القادمة»؛ لأن ما كان يتم التعبير عنه رمزيًا، أمامي، من خلال

الفن هو ما كان الأكثر احتمالًا لأن يتم التعبير عنه لفظيًا معه خلال الأسابيع القليلة القادمة. وخلال عملي أيضًا الذي استغرق فترة طويلة مع الأطفال والوالدين، على نحو فردي، كذلك مع الأسر والجماعات، تكررت هذه الظاهرة معي كثيرًا، مرة بعد أخرى. حتى عندما تكون الوسائط التعبيرية اللفظية مثل الدراما المسرحية ممثلة لجانب من العلاج؛ فإنه يتم التعبير عن الهواجس والمشاغل أولًا من خلال الفن التشكيلي.

لقد منحت تلك السلسلتان من اللوحات، حول الفضاء والرحلة فوق مسطح الأرض، التي رسمها «راندي»، إطارًا مقبولًا ومنظمًا محددًا، أصبح موجودًا بداخله، ومن خلاله استطاع أن يستكشف، كذلك يشبع، فضوله وحب استطلاعه، وكذلك تخيلاته الجنسية فيما يتعلق بالمعالجة له، التي ربما ترمز إلى أمه، وقد التقى «راندي» أيضًا طبيبًا نفسيًا من الرجال؛ من أجل العلاج الفردي والعلاج الجمعي أيضًا.

وبينما كان من الضروري بالنسبة لـ«دورثي» أن تخفف من توتراتها، وتروّح عن نفسها، من خلال تلك الخبرة الخاصة بالرسم الحر، وأن تنظر كذلك وتفحص التخيُّلات المسببة للخوف؛ فإن «راندي» احتاج إلى أن يستجمع شتات نفسه؛ من أجل أن يصور، بالرسم، تخيُّلاته المفعمة بالرغبات والتمنيات. وقد كان منتجه المبكر غير متقن، وينم كذلك عن الإهمال، ويتسم بالتشتت غالبًا، بينما كان منتجه المتمثل في سلاسل اللوحات أكثر تنظيمًا، من حيث التكامل الخاص بالموضوعات التي احتوت عليها تلك السلاسل، كما كانت أكثر تنظيمًا، من الناحية الجمالية أيضًا.

من الواضح أن الأطفال المختلفين تكون لديهم حاجات مختلفة، وهي حاجات تتعلق بسعيهم جميعًا إلى الوصول إلى نقطة ما يشعرون عندها بنوع من الإطار الآمن من أجل الحرية A Safe framework for freedom. ومع التسليم بوجود الدعم لهم والتقبل، فإنه يتم تزويد الأطفال بهما غالبًا؛ وذلك بسبب حاجاتهم إلى مثل هاتين الحاجتين في ذاتهما؛ كما حدث بالنسبة لـ«راندي»، لقد كان اقتراحي الذي قدّمته لـ «دورثي» متمثلًا فحسب في ضرورة أن تمارس التصوير الملون من غير أن ترسم أولًا؛ وكان نوعًا من التدخل المتعمد المدروس. وعلى الرغم من ذلك التحديد الزمني المصطنع لوقت العلاج، إلا أن كلًا من هذين الطفلين (راندي ودورثي) كان قادرًا على أن يستخدم العلاج بالفن؛ كي يحقق تقدمًا ملاحَظًا. وعلى نحو مماثل فإن «أندرو»، الذي كان قد أشعل النار في محل

إقامته التابع للمدرسة، قد تم علاجه على نحو ناجح بواسطة المعالِج بالفن، البريطاني روجر أرجايل Roger Arguile.

ويصف الفصل التالي عملية العلاج، عبر الزمن، لطفل واحد من الذكور، ويبدأ هذا الأمر من خلال تقييم فني فردي. واعتمادًا على تلك الجلسة، كذلك المقابلات الشخصية معه، فإنه قد انتظم في علاج جمعي بالفن، وهو علاج قد اشتمل أيضًا على جلسات دورية حول فنون الطفل والأم (الفصل الثاني عشر)، وقد أعقب ذلك عملية تقييم لفن العائلة (أو الأسرة) (الفصل العاشر)، ثم سنة من العلاج الأسري المشترك بالفن (الفصل 11). لذلك، فإنك داخل هذه القصة الخاصة بـ«تيم»، لن تسمع أمورًا تتعلق فحسب بحالة أخرى، بل سنقدّم لك تلك الإجراءات التي سيجري وصفها بتفصيل كبير، في القسم التالي من الكتاب وعنوانه: «الأسرة والجماعة».

الفصل التاسع: العرض والتوضيح لإحدى الحالات

(الفهم والمساعدة)

على الرغم من أن هناك حالات إكلينيكية (عيادية) كثيرة قد استُخدمت، أو تمت الإفادة منها عبر هذا الكتاب، فإنه قد يكون من المفيد أيضًا أن نلقي نظرة طويلة نسبيًا على حالة طفل واحد، وأيضًا إلى الطريقة التي تم من خلالها فهم حالته وفهم عائلته، وكيف تمت مساعدتهما كذلك من خلال الفن. كان اسم ذلك الطفل «تيم»، وقد كانت عائلته ذات مستوى تعليمي مرتفع (التحق والده من قبلُ بالجامعة)، كما كانت ظروف تلك العائلة جيدة ماديًا، وقد كانت المشكلة الأساسية التي كان «تيم» يعاني منها، التي سعت عائلته منذ البداية للبحث عن مساعدة بشأنها هي: التلعثم أو التأتأة. لقد أخذته أمه عندما كان في الخامسة والنصف من عمره، إلى عيادة لأمراض التخاطب في الجامعة، وأفادت تلك العيادة بأنه: «لديه مشكلة فيما يتعلق بنطق المقاطع الأولى من بعض الكلمات، وإنه تلعثم منذ بدايات نطقه الكلمات». وقد أفادت أيضًا بأن مشكلته «تتراوح بين الحالة المتوسطة والحالة الخطيرة نسبيًا»، وقد حدثت مقابلات مع «تيم» في عيادة التخاطب عبر ست جلسات، إضافة إلى جلستين أخريين من أجل إعادة التقييم. كما حدثت لقاءات مع والديه خلال جلسات عدة للإرشاد النفسي بعد ذلك، ثم تم تحويل «تيم» وأمه إلى مركز لتوجيه الأطفال؛ من أجل أن يشتركا معًا في جماعة علاج بالفن للطفل والأم، كانت على وشك أن تبدأ. وقد وصف معالج أمراض الكلام، خلال تحويله حالة «تيم» إلى ذلك النوع من العلاج بالفن، مشكلةَ «تيم» بأنها «واحدة من مشكلات عدم الطلاقة في الكلام، وهي مشكلة تصبح ضعيفة أو غير واسعة النطاق مع مرور الوقت.. وليست هناك حاجة ملحة لأن تتلقى علاجًا فوريًا للتخاطب».

كذلك قرر ذلك المعالج الإكلينيكي أن «تيم» قد تم تحويله أساسًا؛ لأنه كان «طفلًا شديد القلق، وشديد الاعتماد كذلك على استحسان الكبار وموافقتهم، كما أنه كان يقاوم أن يتخذ قرارات بنفسه». وقد أشير خلال ذلك ضمنًا أيضًا إلى أن العلاج الجماعي بالفن قد يُمكّن «تيم» من أن يكون أكثر حريةً وأكثر استقلاليةً. وقد اقترح كذلك في خطاب التحويل أن الجلسات المقترحة الخاصة بالعلاج بالفن المشتركة بين الطفل وأمه قد تكون مفيدة: «إذ إنه مما قد يمثل ميزة متبادلة بينهما، أن يتم تشجيعهما على المشاركة معًا في نشاط ممتع ما، من غير أن يحدث تداخل في ذلك النشاط من جانب أخت «تيم» المتطفلة كثيرة الكلام، التي هي في الرابعة من عمرها».

في نهاية المطاف، حدثت مقابلات مع «تيم» ومشاهدات له في مركز توجيه الأطفال عبر مدى زمني قدره سنتان ونصف السنة، وقد حدث ذلك أولًا من خلال العلاج الجمعي، الذي تخللته على فترات جلسات تجمع بين الأم والطفل، ثم بعدُ بوصفه علاجًا على نحو مشترك مع العلاج الأسري بالفن. وقد كان من بين الأمور الحيوية ومن أجل فهمنا لمشكلات ذلك الطفل، ضرورة القيام بعملية تقييم فردي بالفن له، ثم القيام بجلسات مشتركة بينه وبين أمه داخل جماعة، وأخيرًا القيام بتقييم لفن العائلة، بحيث يشتمل على والديه وأخته أيضًا.

التقييم الفردي بالفن

خلال الساعة التمهيدية من عملية التقييم بالفن لهذا الطفل؛ أعطانا «تيم» لمحةً خاطفةً عن بعض همومه وهواجسه الكبيرة، كذلك حول تلك الطرق الخاصة بالتعامل معها. لقد كان مترددًا، في البداية، في اختيار المواد التي سيعمل من خلالها، ثم حسم أمره، في النهاية، بحل هذه المعضلة؛ وذلك بأن جمع، بشكل عام، الكثير من الأنماط المختلفة لميديا الرسم، بينما كان يوفّقها معًا على المنضدة. وقد كان حريصًا حذرًا وهو يستخدم بعضها، وكان يتأكد من أن أغطية أقلام تحديد الخطوط قد أعيدت إلى أماكنها مباشرة، كما كان أيضًا، على نحو متكرر، يجري نحو الحوض؛ كي يغسل يديه.

لقد مرّ «تيم»، كذلك، بأوقات صعبة كي يقرر الذي ينبغي أن يرسمه، كما بذل محاولات متواصلة كي يجعلني أعطيه موضوعًا ليرسمه. وقد كنت أطمئنه، وأؤكد له أنني أفهم مدى صعوبة هذا الأمر بالنسبة له، وأنني متأكدة أيضًا من أنه يستطيع أن يفكر في شيء ما إذا استطعنا أن نكون صبورين معًا، ثم إنه قال في النهاية إنه يحب أن يرسم «ديناصورًا»، ولأنه كان غير قادر على أن يستقر تمامًا، بشكل صريح، حول موضوع مثلما استقر على الوسيط؛ فإنه سرعان ما حوّل اهتمامه نحو الرغبة في رسم وحش أو «فرانكنشتاين».

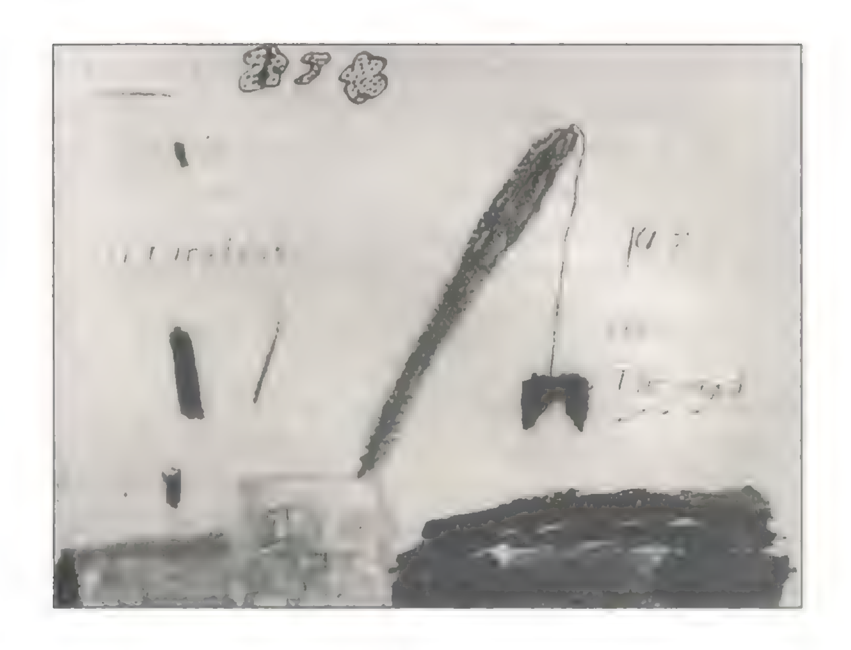
على كل حال، فإن هذه الموضوعات لا بد أنها قد كانت كلها تمثل أيضًا نوعًا ما من التهديد الشديد بالنسبة له، لذلك فإنه اختار في النهاية أن يرسم «ونش» Crane (الشكل 9.1).

من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن ذلك «الونش» أو (الكرين) الذي رسمه «تيم» يماثل في شكله شكل الديناصور أيضًا، أي فكرته الأولى، بل إنه يشتمل أيضًا على «أسنان» في نهاية ذلك الجزء الممتد الطويل النحيل منه، وبينما كان «تيم» يرسم ذلك الونش (الكرين) حفر حفرة على شكل حرف U في الأرض، وهذا الرمز (الحفرة) سوف يظهر ثانيةً في عمل «تيم» الفني بعد ذلك أيضًا، وفي الحالة الحالية تم ملء الحفرة بسرعة، كما لو أن تركها مفتوحة أو فارغة يمثل نوعًا من الخطر بالنسبة له.

في إحدى نوافذ هذا الونش الذي يشبه المنزل، هناك وجه طفلة في الثالثة من عمرها، يقترب عمرها من عمر أخته، وحيث إنه قد قيل إن البنت تشغِّل الونش (الكرين) بذراعه أو رافعته الممتدة تلك، فإن المرء قد يتساءل أيضًا عما إذا كان «تيم» قد مثَّل هنا مشاعره الخاصة المتضمنة أن أخته كانت «تُشغِّله» هو أيضًا.

لقد أصبح واضحًا تمامًا، حتى خلال تلك الساعة الأولى، أن «تيم» يدرك أخته الأصغر على أنها أكثر قوة منه، وقد أطلق على هذه الصورة عنوانًا خاصًا: «العمل المدمر» (9.1A).

ثم إنه اختار بعد ذلك أن يرسم لوحة على حامل الرسم، واختار من أجل ذلك أطول فرشاة يمكنه أن يمسكها جيدًا. ومرة أخرى فإنه كان غير قادر على أن يختار شيئًا محددًا بين تلك المجموعة من الاختيارات التي كانت متاحة؛ فأخذ الألوان المتاحة كلها إلى صينية الألوان الموجودة على الحامل.



(9-1) لوحة رسمها «تيم»، وهو في الخامسة من عمره، وتصور «عملا من أعمال الحفر» (برافعة أو ونش) استخدم في رسمها وسائط متنوعة ومزج بينها

ثم بدأ بعمل تخطيط عام لبيت مربع الشكل، بنغمة لونية تشبه لون الخوخ، ثم رسم سقفين ذوي شكل مثلث الطراز، وقد وضعهما على نحو متناسق على جانبي السطح، وقد كان شديد التأني والحذر وهو يرسم، وأشار إلى لون من نوع التيمبرا Tempera بقوله «إنه لون temper» (أي عصبي)، وفي كل مرة من تلك المرات العدة التي ذهب فيها إلى حوض المياه كي يغسل يديه، كان يمزح ويقول عن اللون الموجود في يديه: «مشكلتي العصبية» my temper problem.

إن قيامه في الواقع بمعادلة لا شعورية بين اندفاعه غير المتحكم فيه (العصبية temper) ونكوصه المتعلق بوسائط سائلة (ألـوان التيمبرا Tempera)، قد أصبح أمـرًا أكثر وضوحًا أيضًا مع استمراره في رسم اللوحات. فعلى الرغم من أنه كان قد بدأ بملء التخطيط العام للمنزل بعناية وحذر، إلا أنه سرعان ما بدأ في مزج الألوان داخل حوائط ذلك المنزل

السميكة، ثم في النهاية أمسك بفرشاته الطويلة بيديه، وقد دوّرها إيقاعيًا أي قام بحركات دائرية بها، على نحو إيقاعي.

وعلى الرغم من أنه كان يعاني من قبل من عجز طفيف في الطلاقة اللفظية، كما كان متوترًا إلى حد ما في البداية؛ إلا أنه بدا أكثر استرخاءً بدنيًا ولفظيًا خلال مزجه النكوصي هذا، كذلك حركاته الدائرية بفرشاته. ثم إنه غطّى ما أسماه «فوضى» الألوان بلون أبيض في النهاية، بينما كان يقول بحزم: «الأبيض يحل المشكلة». ثم أنهى ساعة العلاج بأن تناول قطعة من الصلصال بيديه وعالجها بطريقته الخاصة، ثم أطلق على لوحته اسم «بيت الديناصورات» (9.1B) ثم حكى القصة التالية: «لقد بدأ هذا الأمر في سالف العصر والأوان، حيث جاء إعصار كبير، وفجّر ذلك الديناصور، وقد كانت تلك هي نهاية الديناصور».

هكذا، فإنه عندما نضع في اعتبارنا العملية والعمل معًا، كذلك الشكل والمحتوى الخاص بهذه المنتجات؛ فإن «تيم» في المقابلة الشخصية الأولى معه؛ لم يُظهر فقط كيف كان بإمكانه أن يسترخي وأن يصبح طليقًا بشكل كامل تقريبًا في استخدامه وسيطًا تعبيريًا محددًا، بل إنه استطاع أيضًا أن يحدد الخطوط العريضة لهواجسه ومصادر قلقة الأساسية وطرق مواجهتها أيضًا.

لقد أشار، من خلال ذلك، إلى أن أخته تمثل تهديدًا قويًا لاستغلاله وقوته. كما أظهر أنه لم يكن ضعيفًا فحسب، بل كان متعمدًا وهشًا وعرضة للخطر، كما كشف أيضًا عن أنه يكون في حاجة ما إلى أن يساعده أحد ما في بداية القيام بأي فعل، وكشف كذلك عن حاجة للحماية أيضًا، وهي تلك الحاجة التي أخذت، رمزيًا، شكل الحوائط السميكة (المنزل) والعناية الوسواسية القهرية (استخدام كل لون وغسل اليدين على نحو متكرر)، وربما أيضًا لأسلحة خاصة بالرجال (اختيار أطول فرشاة للرسم وأكثرها شمكًا).

ولقد ألمح من خلال سلوكه هذا إلى حاجاته ورغباته المعتمدة على منطقة الفم من خلال «جوعه» إلى استخدام المواد وحاجته الدائمة أيضًا للمشورة والنصيحة، وكشف كذلك عن اندفاعاته العدوانية المرتبطة بهذه المنطقة أيضًا من خلال تلك «الأسنان» الخطيرة للونش (الكرين)، وهذه الحفرة التي تم حفرها بواسطة أسنان الونش، التي كان ينبغي ملؤها بسرعة، ومثل تلك الفوضى النكوصية الموجودة في بيت الديناصور، التي ينبغي تغطيتها

كاملة باللون الأبيض، كما لو كان وجود شكل من الأشكال الدفاعية التي تقوم «بتبييض» هذه الفوضى يمكنه أن يخل مشكلة الغضب أو العصبية الموجودة. لقد كان «تيم» يبدو كأنه يعبر سلوكيًا ورمزيًا عن قلقه الخاص، على نحو يشير إلى أنه إذا لم يستطع أن يحتوي أو يكبح اندفاعاته الغاضبة الفوضوية هذه (خاصةً تجاه الإناث) فإنه؛ مثله مثل ديناصور المنزل، قد «ينفجر».

العلاج الجماعي بالفن:

على أساس هذه المقابلة الأولى، بدا لي أن العلاج الجماعي بالفن، قد يكون بالفعل شكلًا مناسبًا لعلاج مثل هذا الطفل المقيد المكبوح، الذي هو بحاجة لأن يتحرك نحو ذلك الاتجاه الذي يشتمل على استقلالية وحرية أكبر وبإيقاعه أو سرعته الخاصة. كذلك مع وجود نماذج أدوار (أو قدوة) يقتدي بهم من زملائه، وراشدين أيضًا يمكنهم مساعدته.

إن الشيء اللطيف فيما يتعلق بجماعات العلاج بالفن بالنسبة للأطفال أن هؤلاء الأطفال الذين يكونون خُجُلًا هيابين مذعورين في البداية؛ قد يصبحون أطفالًا متسمين بالجرأة والتمادي عن طريق محاكاتهم للأطفال الآخرين الذين يكونون أقل تصلبًا في تمسكهم بالضوابط السلوكية. وفي الوقت نفسه فإن هؤلاء الأكثر جرأة منذ البداية قد ينظرون إلى الأطفال الأكثر خجلًا على أنهم نماذج يمثلون النظام، ومن ثم قد يحاكونهم أيضًا. وكما ثبت بالفعل، فإن العلاج الجماعي بالفن، الذي يتكوّن من أطفال تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات وست سنوات، وكان خلاله مشاركًا (من الذكور)، قد كان مفيدًا جدًّا بالنسبة لـ«تيم».

وعندما كان القلق يزداد لدى «تيم» داخل الجماعة، كانت استجاباته الدفاعية تماثل تلك الاستجابات التي ألمح إليها خلال الجلسة التشخيصية، لقد أنتج منحوتات عدة خاصة بأشكال تشبه القلاع جيدة التحصين، وقد طوّقها بالأسوار السميكة، وصنعها من الصلصال وقطع الأخشاب (الشكل 9.2). كما أنتج لوحات مماثلة أيضًا، وكثيرًا ما كانت الأجزاء الداخلية في هذه القلاع (الحفرة أو الفجوة أو الكوة) هي البارزة أكثر من غيرها، كما كان الحال في منحوتته الصلصالية عن «الكهوف» (9.2A).



(9-2) منزل قام بتشييده «تيم» ، داخل جماعة، قام به في الخامسة من عمره، مستخدماً في بنائة قطع الخشب مادة لاصقة

لقد كان «تيم» يفضل أحيانًا، بشكل وسواسي قهري، أن يغطّي قطعة الورق الكلية التي يرسم عليها بالطبشور (9.2B) أو الألوان، كما لو كان خوفه من فقدانه التحكم في سلوكه قد تُرجم أو تحوّل إلى نوع من الخوف من الفراغ أو من الأماكن المفتوحة والفجوات، وعلى نحو مماثل فقد كان يفضّل، وبخاصة عندما لا يكون سعيدًا، أن يجلس وحيدًا، ويرسم مجموعة تصميمات مجردة متكررة، ورسومات بيانية، وأرقامًا، ورقع شطرنج، وعلى نحو قهري كان يُفضّل تمزيق قطعة كبيرة من الورق إلى مربعات صغيرة.

لكن هذه الحالات، على كل حال، كانت تُصبح نادرة الحدوث على نحو خاص عندما يكون موجودًا داخل جماعة، كذلك عندما يكون قد تلعثم فعلًا. وعلى وجه العموم فإن «تيم» كان قادرًا على أن يتحرك من تلك

الحالة التي يكون فيها طفلًا خجولًا هيابًا موجودًا في وضع المراقبة أو المشاهدة للآخرين؛ إلى طفل نشيط فعال خلال فترة قصيرة من الزمن (9.2D). كما أنه سريعًا ما يُصبح معبرًا بشكل يتسم بالطلاقة عن أفكاره ومشاعره وكلامه. لقد أفاد من تلك الفرص التي أتيحت له داخل الجماعة؛ كي يجرب القيام بالنكوص والعدوان، كذلك التقدم فيما يتعلق بالسلوكين التفاعلي والرمزي، ومفيدًا في ذلك من وجود قائدين (في صورة الوالدين)، كذلك بالنسبة للأطفال الآخرين (إخوة بدلاء)، كذلك الوسائط الخاصة بالفن.

لقد حصل «تيم» على دعم من الأطفال الآخرين، وبخاصة هؤلاء الذين كانوا أكثر حرية. فمعهم قام بالنكوص بشكل آمن، ومزج الصبغات اللونية اللينة الناعمة (9.2E)، ولعب معهم بأن تقمص دور الطفل الصغير جدًا. وقد خاطر كذلك بالعدوان، بأن لوّن وجهي بشكل قبيح بوصفي ساحرة، وهاجم أيضًا المعالج الرجل بقوة وحماس في تمثيليات عدة، كما خاطر بالقيام بأنشطة مخيفة، كأن يتم دفعه عاليًا من خلال أرجوحة الإطار المطاطي (9.2F)، كما عمل في منتجات تعاونية وتنافسية مع أطفال آخرين. وكانت اللوحات الخاصة بالصور الشخصية (البورتريهات) التي رسمها «تيم» لنفسه غالبًا، التي أنتجت داخل الجماعة؛ صورًا شخصية قوية، ومتسمة بالكفاءة، مثلما كان عليه الحال تمامًا عندما كان يجرّب قوته بطرق سلوكية ورمزية أخرى (9.2G).

بين قوسين، أقول إنه يبدو أن الأمر الواضح أن الجماعة لا تقدّم مواد فقط، بل تقدم أيضًا الأمن، وتقدّم السماح والدعم والنموذج الذي يحاكي، والحماية أيضًا. إن طفلًا مثل «تيم» ربما كان سيأخذ وقتًا أطول كثيرًا كي يتخفف من قيوده وتوتراته، ويسترخي في العلاج الفردي بالفن، على الرغم من أن ذلك ليس بالأمر الذي يسهُل التنبؤ به أيضًا. ولا شك، على كل حال، أن الجماعة قد ساعدته، وقد حدث ذلك، على نحو خاص، من خلال ولد آخر، كان أكثر تحررًا وانطلاقًا، بقدر ما كان «تيم» أكثر تحفظًا وتكتمًا، لقد كان ذلك نوعًا من «التحالف العلاجي» الرائع الذي استمد كل واحد منهما، من خلاله، منافع متبادلة من تلك الصداقة التي نشأت بينهما، حيث تعلّم كل واحد منهما من الآخر الحرية، أو الضبط، الذي كان يحتاجه (9.2H).

جلسات الفن المشتركة بين الأم - الطفل:

عُقدت أولى جلسات الفن المشتركة بين الأطفال وأمهاتهم (وهي مجموعات كانت تلتقي أيضًا خلال الفترة الزمنية نفسها)، عقب ستة أسابيع من تلك الجلسات المنفصلة، كانت خاصة بكل جماعة على حدة. لقد صُمّمت هذه الجلسات لأغراض تشخيصية؛ بحيث كانت جلسات مفتوحة النهايات، ومن ثم فقد كان يمكننا فحسب، بوصفنا معالجين، أن نشاهد ونتعرف كيفية تصرف كل اثنين (الطفل والأم مثلًا)؛ وذلك من أجل معرفة معلومات أكثر حول كل جماعة من الجماعات التي تتكون من فردين، كذلك كيفية مساعدة أحدهما الآخر.

لقد بدأ «تيم» عمله بأن أنتج، وهو يشعر بالفخر، لوحة ملطخة بالألوان على قطعة كبيرة الحجم من الورق، ثم عرض ما أنتجه على أمه (9.3A)، ثم رسمت أمه بدورها لوحتها التجريدية الضخمة أيضًا، ثم بدأ «تيم» يقتفي أثرها؛ وفيما يشبه التقليد الأعمى حاكى لوحتها التالية (9.3B) من حيث الوسيط واللون والأسلوب (9.3C)، ثم أصبح، على نحو ملاحظ، أكثر خضوعًا وهدوءًا مقارنةً بحالته في بداية الجلسة.

ثم رسم صورة ثانية لبنت في الثالثة عشرة من عمرها كانت تقوم بتشغيل ونش (كرين) هائل الحجم، وقد حددت أمه مباشرةً هوية تلك البنت على أنها أخته، التي قيل عنها إنها كانت أكثر حزمًا وتأكيدًا لذاتها من «تيم»، وقد اختار تيم بعد ذلك لوحته الكبيرة الملطخة بالألوان؛ كي يشارك بها في النهاية مع الجماعة، وقد أطلق عليها اسم «الانفجار الشمسي». وقد فسّر ذلك من خلال قوله: «إن الشمس قد انفجرت؛ لأن القمر وقف في طريقها واعترضها، ثم لمسها»، وعندما سألناه عن نوع (جنس) الشمس والقمر، قال بحزم مؤكد إن من الملائم أن تكون الشمس ولدًا، ويكون القمر بنتًا، وإن القصة ستكون هي القصة نفسها، لن تتغير. وقد تم تكرار هذا الموضوع الرئيسي التنافسي نفسه في دراما للدمى عقب ذلك بعدة أسابيع، حيث قتلت أخت صغيرة أخاها الأكبر، كما أن تلك الأخت كانت قوية جدًّا إلى درجة أن الأسود القوية لم تستطع أن تسيطر عليها.

خلال الجلسة المشتركة الثانية التي حضرها «تيم» وأمه، كانت أهدافنا لم تزل تشخيصية أساسًا، وذلك بالنسبة لكل مجموعة مزدوجة تحتوي على الطفل وأمه؛ لكن المنحى الذي اتبعناه في تلك الجلسة تم تنظيمه

أيضًا؛ بحيث أصبح يدور حول السلطة والتحكم. وقد اقترح هنا أن يوجِّه عضوٌ من هذين العضوين (الرئيس) العضو الآخر كي يقوم بعمل فني محدد. وقد وجَّه «تيم» أمه كي تقوم برسم منظم إلى حد ما يدور حول طريق هناك سيارات وبيوت على جانبيه (9.3E). وقد أضافت الأم في الغالب بنودًا أو مفردات إلى الرسم لم يحددها «تيم» من قبل، مثل وضع خطوط أو مسارات على جانبي الطريق، في نوع من عدم الخضوع الواضح لسيطرته أو تحكُّمه. وعلى الرغم من أن المجهود المشترك التالي بينهما قد بدأ بقيادة «تيم» لأمه؛ إلا أنه شعر بالإحباط بسبب عدم رغبة أمه الواضحة في أن تتبع تعليماته بدقة، ومن ثم فقد تولى الرسم بنفسه فقط (9.3F). ثم اضطلعت الأم بدور الرئيس بنفسها، ووجَّهت التعليمات إليه خلال الجزء المتبقي من هذه الرسمة.

أما الجلسة الأخيرة من هذا العلاج الجماعي بالفن؛ فقد كانت جلسة مفتوحة النهايات، وقد اختار «تيم» وأمه أن يعملا معًا، على نحو مشترك، في رسمة محددة مع وجود إحساس مصاحب ما لذلك بعدم التأكد أو التيقن، وبخاصة فيما يتعلق بمن ذلك الذي ألقيت عليه مسئوليات القيادة وهذه الجلسة أيضًا.

ثم إنهما قد شيَّدا معًا مبنى من قطع الأخشاب يقوم على أساس قاعدة مشتركة (9.3G)، وقد صنع «تيم» مرآبًا (كراج) خاصًا هنا بحوائط مائلة (قُطرية)، تشبه كثيرًا قلاعه الحصينة السابق ذكرها، بينما صنعت أمه هيكلًا طويلًا بجانب تلك الحواجز المائلة التي صنعها (9.3H).

لقد كان «تيم» أحد أعضاء جماعة العلاج بالفن للأطفال، التي كانت تلتقي أسبوعيًا لمدة ساعة ونصف، عبر أربعة عشر شهرًا. وقد كان يحضر تلك الجلسات على نحو منتظم تمامًا، وقد كانت مشكلته الأساسية في مفهومه عن ذاته، وفي مهاراته الاجتماعية، داخل هذه الجماعة وفي البيت وفي المدرسة، استمرَّت مشكلة عدم الطلاقة تُشكِّل هاجسًا وحالة من القلق بالنسبة لوالديه، هذا على الرغم أيضًا من أن هذه المشكلة لم تعد ثابتة بعد ذلك، بل متغيرة بدرجة كبيرة، بل أيضًا غير موجودة واقعيًا في أثناء حضوره تلك اللقاءات مع الجماعة، كما أنه لم يُسمَع شيء عنها داخل البيت لفترات طويلة بعد ذلك.

لكن بسبب استمرار تأكيد والديه هذا الأمر، كذلك شعورهما بالقلق؛ بسبب هذا العرض الموجود لديه، واعتمادًا أيضًا على شواهد في أعمال

«تيم» الفنية التشكيلية، كذلك اللعب الدرامي، والجلسات المشتركة مع أمه؛ تم القيام بنوع ما من تقييم الفن الأسري، الذي اشتمل على «تيم» ووالديه، كذلك أخته الصغيرة.

التقييم الفني الأسري:

لقد جرى إثبات بعض الفروض حول ديناميات الأسرة وتفاعلها، التي تم وصفها في الفصل العاشر من هذا الكتاب، وذلك خلال تلك الجلسة التي استمرَّت ساعتين، التي أجريت وفقًا للصيغ التي وُضعت في الفصل العاشر من هذا الكتاب. لقد وصفت الأمُّ، التي بدت غير راضية، الوضع الخامل الخاص بحياتها من خلال رسم كان يحتوي على شخبطة وعنوانه «سلة من أجل الأحزان المملة» (9.4A)، أما الأب فقد كشف عن الصراعات المحتملة الخاصة بهويته من خلال رسمة تحتوي على شخبطة كان عنوانها: «ممثل الكابوكي»[1] (9.4B).

أما خلال المهمة الثانية فقد توزَّعت هذه الأسرة، حرفيًا، عبر الغرفة، وقد كان كل واحد منهم يعمل على نحو مستقل (9.4C). وقد تكونت اللوحة التي رسمتها أخت «تيم» للأسرة من عضو واحد هو «أمي تتأهب للذهاب إلى حفلة وهي بكامل أناقتها» (9.4D). أما «تيم» فوجد صعوبةً فيما يتعلق بهذه المهمة الثانية وقام بعدة محاولات فاشلة للبدء (9.4E)، وقد كان منتقدًا نفسه تمامًا، ثم أنتج في النهاية رسمًا عنوانه «أنا وأبي نلعب بالكرة» (9.4F). أما الوالدان فمثَّل، كلاهما، الأسرة في الرسم من خلال أشكال ثنائية. فقد رسمت الأم نفسها مع «تيم»، ورسمت زوجها مع ابنتها. وقد اشتركت كل مجموعة ثنائية منهما في ساحة رقص (9.4I1)، في حين أن الوالد رسم مجموعتين ثنائيتين تحتوي إحداهما على الأب والأم، والأخرى على الابن والابنة (9.4II). هكذا لم يظهر لدى أي منهم تلك المجموعة الكلية التي تتكوَّن منها هذه الأسرة وهي تتفاعل بصفتها وحدةً واحدة.

وبينما كنا نقرر ذلك الأمر الذي يتعلق بالموضوع الخاص بالمهمة الثالثة، وهو عمل جداري مشترك؛ فإن «تيم» قد قدَّم بعض المقترحات التي تم

---

(1) ممثل الكابوكي: الكابوكي هي دراما الرقص الكلاسيكية اليابانية، ويعرف مسرح كابوكي بأسلوبه الدرامي والماكياج المتقن الذي يرتديه بعض فناني الأداء. وقد تترجم كلمة «كابوكي» على أنها: فن الرقص والغناء.

الاتفاق عليها، لكي يتم اتباعها بعد ذلك. وخلال تنفيذ العمل الجداري، لم يكن واضحًا مَن من الوالدين هو الذي يتولى رئاسة هذه المجموعة؛ هذا على الرغم من أنه كان هناك إحساس ما بأن الأمر الخاص بالسيطرة والتحكم في العمل قد تحوّل من الأب إلى الأم. وقد كان أفراد هذه الأسرة يقفون جنبًا إلى جنب مع بعضهم، بينما كانوا يعملون على ذلك الجدار، وأحيانًا كانوا يعملون بشكل ثنائي، كأن يعمل أحد الوالدين ومعه طفل منهما، ويعمل الآخر مع الطفل الآخر، لكن في أغلب الأحيان كان الجميع يعمل على نحو مستقل (9.41). وعلى الرغم من أن العمل المشترك على جدار كان يمثل ذلك الشاطئ الذي اشتركوا في رحلة أسرية ممتعة إليه؛ إلا أن الإحساس بأنهم معًا، الذي كانوا يتذكرونه أحيانًا، قد كان غائبًا عن الغرفة خلال تلك الجلسة التي استغرقت ساعتين. وعندما كانت تلك التفاعلات تحدث كانت من قبيل التفاعلات الثنائية في المقام الأول، وكانت تفاعلات تنافسية أيضًا، بصرف النظر عمن ذلك الذي كان يشترك فيها.

لقد بدا الأمر بالنسبة لي ولماجنوسين() الذي كان يدير الجلسة معي، أنه بسبب شعور والد «تيم» نفسه بعدم الأمان؛ فإنه لم يكن متسقًا فيما يتعلق بقدرته على أن يقدم ذلك الدور الخاص بالقدوة المتسمة بالكفاءة بالنسبة لابنه، فقد كانت الإناث مسيطرات، وكان الذكور يتفاعلون معهن بطريقة مفعمة بالصراعات أيضًا. وقد بدا أن «تيم» كان هو الذي يتحمل عبء الاهتمام السلبي في الأسرة، حيث كان يُضايق بطريقة انتقادية من جانب الوالدين، كذلك من جانب أخته، وعن طريق ذلك جرى الامتصاص والتحييد الفعال للصراع بين الراشدين (الأب والأم)، لقد كانا يستجيبان بقوة وبدقة في الملاحظة ردًا على بعض الأمور التي شعرا بأنها تكشف، من خلال الفن، عن جوانب خاصة بهما وخاصة بالأسرة أيضًا، وذلك عندما قمنا بالجمع بين تلك الانطباعات المستخلصة من هذه الجلسة، وتلك البيانات الإضافية المستخلصة من مقابلة شخصية كانت قد أجريت من أجل الحصول على بيانات عن تاريخ المرض، وقد سبق أن أجراها طبيب نفسي مع والدة «تيم»؛ وفي ضوء ذلك أصبح فريق العمل أكثر اقتناعًا بأن تلك الاستمرارية الخاصة بهذا العرض المرضي الذي يعاني منه هذا الطفل إنما تمتد بجذورها، وتتعلق بتلك الوظيفة التي يقوم بها هذا العرض في النظام الخاص بهذه الأسرة. وقد شعر فريق العمل هذا، من خلال اجتماع تشاوري تشخيصي حول هذه الحالة، أنه من الضروري أن يحدث تغيير ما، وعلى نحو قد يتيح الفرصة للأسرة وللطفل أيضًا بأن يوقفا عملية

التلعثم أو التأتأة هذه.

ولقد تمت التوصية باستخدام العلاج الفني الأسري المشترك، ولأسباب إضافية أخرى. **فأولا:** كان من الضروري أن نعمل مع تلك المجموعة الخاصة بالأسرة كاملةً من أجل أن نحول الانتباه من التركيز على الانشغال بكلام «تيم» إلى عوامل الخلل الموجودة داخل الأسرة نفسها. **وثانيا:** لقد قررنا أن نستخدم طريقة تكون أمامها فرصة لأن تخترق تلك الدفاعات اللفظية الكافية نفسها والمتعلقة بجميع أفراد الأسرة، وبخاصة تلك التي يستخدمها الوالدان. وبسبب تلك الشواهد التي تم تجميعها خلال جلسة التقييم؛ كذلك تلك الحقيقة الخاصة بأن تلك الأسرة قد أحبت ذلك النوع من العلاج، ووجدته ممتعًا ومثيرًا للتفكير، فقد تمت التوصية باستخدام العلاج الفني الأسري المشترك بالفن بصفته وسيلة للعلاج في النهاية، وفي حقيقة الأمر كان ذلك النوع من العلاج جذابًا ومناسبًا بالنسبة لهذه المجموعة.

العلاج الأسري بالفن:

لقد حضرت الأسرة كلها من أجل العلاج الفني الأسري المشترك على نحو أسبوعي، بمعدل كلي مقداره 32 (اثنتان وثلاثون) جلسة، وقد كان نصف هذه الجلسات يستغرق ساعة (لكل جلسة)، واستغرق نصفها الآخر ساعة ونصف الساعة (بالنسبة لكل جلسة). وعبر مجرى ذلك العمل، من خلال استخدام الفن والمناقشة؛ تحول تحديد هذه الأسرة للمشكلة، كذلك اهتمامها، من التركيز على كلام «تيم» إلى التركيز على شخصيته، كذلك التركيز على شخصية أخته، والتركيز كذلك على تلك المشكلات الموجودة بين الزوجين، ثم أخيرًا إلى التركيز على المشكلات الفردية الخاصة بكل زوج من هذين الزوجين.

لقد كانت تلك الأعمال الفنية التي أنتجها «تيم» خلال تلك السنة، التي استغرقها العلاج العائلي بالفن، أحيانًا، مؤشرًا دالًا على تلك التغيرات التي كانت تحدث بداخله، وببطء. لقد استمرت تلك الدفاعات التصويرية الشكلية، مثل قيامه بالتغطية أو الإخفاء الكامل للوحة بلون ما، أو قيامه على نحو وسواسي قهري بالعدّ والتنظيم؛ استمرت تظهر وتنشط عندما يكون قلقًا؛ وبخاصة عندما يكون قلقه متعلقًا بالمنافسة والعدوان. وفي

البداية كانت أخته، حتى في أعمالها التجريدية، أكثر توترًا في استخدامها للون وللنغمة اللونية مقارنةً به. ومع امتداد الزمن ومروره، فإن «تيم» أصبح هو القائد، وأصبحت هي التابعة. وقد رسم لوحةً عن كعكة عيد الميلاد خاصة بها (9.5A) بناءً على طلبها هي، وبيَّن لها أيضًا خلال ذلك الطريقة «الصحيحة» لرسم مثل تلك اللوحة، وقد كانت ممتنةً له بسبب ما قام به.

وقد استمر «تيم» في العبث بالمواد والنكوص عندما يكون قلقًا أو غاضبًا، على الرغم من أنه كان يقوم بذلك على نحو أقل عندما يكون موجودًا مع جماعة أخرى. وقد استمر اهتمامه بالفجوات والحفر والأشياء مفتوحة النهايات، لكنه كان على نحو مثير للاهتمام قادرًا أيضًا على أن يترك هذه الأشياء مفتوحة، وأن يستكشف كذلك البدايات والنهايات، كما يحدث في الغالب، في حالة رسم إحدى المتاهات. وعند نهاية تلك السنة العلاجية صنع، وهو يشعر بالتباهي، «قلعة» مفتوحة الأبواب والأسوار على نحو كامل، بلا حراسة، من الصلصال (9.5C)، كذلك «طاولة بلياردو» (9.5D)، وناقش معنا وهو يشعر بالسرور، كيف تسقط الكرات «داخل (الفتحات) الموجودة على هذه الطاولة». كما كانت المنازل التي رسمها تحتوي على نوافذ أكثر (9.5E)، مما يوحي بأن مشاعره وفضوله قد تحررا، وأطلق سراحهما كي ينشطا بطريقة أكثر سواءً.

وعلى الرغم من أن تلك الصور التي أسقطها حول ذاته، وداخل الجماعة، قد كانت صورًا قوية؛ إلا أنه غالبًا كان ينتقد ما كان يقوم به، ويضغط، أو يلمّح، من أجل أن ينجز ما هو أكثر داخل العائلة. كما أنه كان، على نحو متكرر، مسيطرًا عليه بواسطة واحد من الأعضاء الآخرين، لذلك فإنه لن يكون مثيرًا للدهشة بالنسبة لنا أن نجد أنه قد رسم نفسه أحيانًا، على الأقل خلال الشهور الستة الأولى من العلاج، على أنه شخص ضعيف هش مُعرَّض للرفض أو الأذى، وذلك من خلال صور تُظهره وحده تحت المطر (9.5F)، أو من خلال صورة ولد مجهول الهوية أو ملثم على وشك السقوط أو الاصطدام بزلاجة (9.5C)، أو في صورة «رجل الثلج» الذي قال عنه «تيم» إنه قد يذوب عندما يتعرض للشمس (9.5H)، وأيضًا صورة مخلوق يستغيث قائلًا: «النجدة!»، وربما كانت الصورة المؤثرة، أكثر من غيرها، هي تلك التي كانت خاصة بولد من غير فم، وقد كان ذلك الولد يمسك بثعبان تم استئناسه، وقد قرر أن ذيله يحتاج إلى أن يمتد أكثر، وذلك بعد أن انتهى من رسمه (الشكل 9.3).

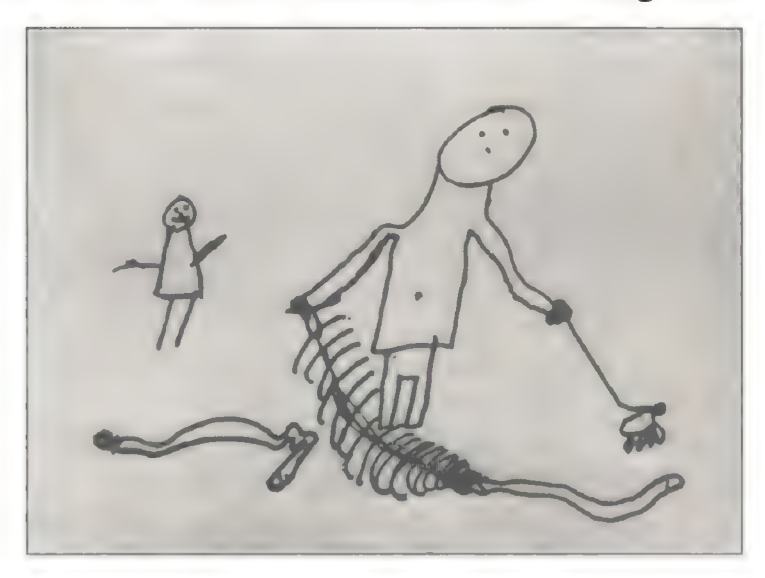
وعلى العكس من ذلك، كان الحال بالنسبة لأخته وأمه، فقد رسمتا في الغالب أنفسهما بصفتهما شخصياتٍ مركزية الحضور؛ إنها دائمًا شخصيات جميلة ومحبوبة، وفي حالة متميزة من الثراء والذكاء غالبًا، هما دائمًا قويتان (9.51). وخلال تمثيلية درامية عائلية تلقائية باستخدام الدمى؛ حدثت خلال جلسة واحدة، كانت الأم هي النجمة «الجميلة جيزيلا» (9.5J)، التي كان يدور بشأنها صراع بين رجلين «هاري الوسيم» (وسيم ولكنه فقير) و«دوبي» (9.5K) (وهو أحمق وغني). كذلك صوّرت الأم في الغالب مأزقها الخاص في جلسات العلاج الأسرى، على أنها يعوزها الإنجاز أو تحقيق شيء ما، مع وجود بعض الدلالات المتضمنة في الصور بأنه لا سبيل أمامها للخروج منذ ذلك الأمر.

وعلى الرغم من أن «تيم» قد عبّر، على نحو تدريجي، عن «غضب أكثر»، كما كان كذلك أكثر حرية داخل الجماعة، إلا أن عدوانه قد اتسم بالبطء، وذلك من حيث إمكانية التعبير عنه داخل السياق الخاص بالأسرة؛ أما صورة «تيم» الخاصة بأخته «تومي» (9.5L) التي فيها سهم عدواني مصوّب إليها، فقد رسمت خلال جلسة التقييم الفني الأسري، بينما كانت لوحتها التي رسمتها هي حوله بعد ستة أشهر تصوره وهو يلكمها في بطنها (9.5M)، أما تمثيله هذا العدوان الثنائي المتبادل بينهما فقد حدث بعد ذلك بثلاثة شهور.

بعد ذلك بشهرين رسم «تيم» سلسلة تتكون من خمسة عشر وغدًا من الأوغاد أو الأشرار (9.5N). وقد كان معظمها يمثل ويجسد حالات غضبه الشديد، بينما كان عدد قليل منها يبدو أنها تمثل هجمات رمزية موجهة نحو أعضاء آخرين في الأسرة. وقد رسم سلسلة «الأشرار» هذه وهو في حالة من الغضب الشديد أو الشراسة، ثم رسم لوحة تمثل «ديناصورًا ينفث النار» (الصورة 9.4) ثم مضى قدمًا، بعد ذلك، نحو التعبير لفظيًا عن غضبه، فصرخ للمرة الأولى بجرأة وحزم كبير في اتجاه أسرته، مثلما فعل ذلك من قبل داخل الجماعة، وكان يقول: «إنكم لا تهتمون، إنكم لا تحترمونني تمامًا كما أحترمكم».

وعلى الرغم من أن تمثيلاته المتكررة لنفسه ولأبيه من خلال علاقات ثنائية، وكانت تنافسية في بعض الأحيان؛ إلا أنها كانت، عادةً، تفاعلات يقوم كل واحد منهما بالتدعيم والمساندة للآخر، وفي حقيقة الأمر كان هذان الولدان يحتاجان إلى التوقف عن التنافس بينهما، وإلى البدء أيضًا

في مساعدة أحدهما الآخر، وذلك من أجل أن يحصلا على مركز أو منزلة متعادلة مع منزلة هاتين الاثنتين الموجودتين

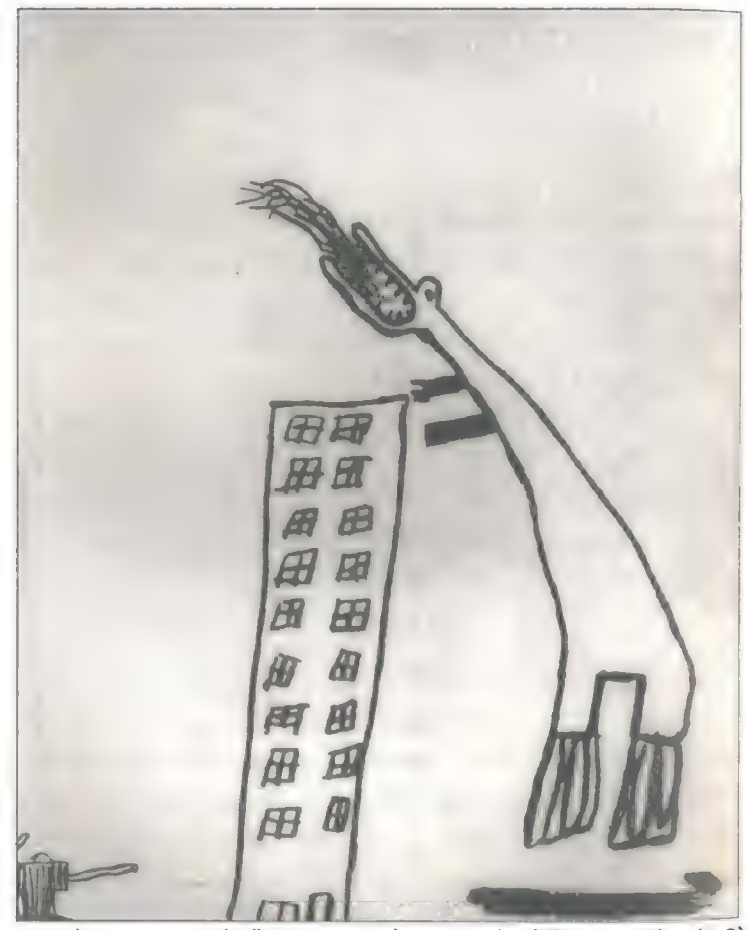


(3-9) ولد وهو يمسك بثعبان أليف – لوحة رسمها تيم – بينما كان في السادسة من عمره بقلم من أقلام تحديد الخطوط

في هذه الأسرة. لقد كانت اللوحة التي رسمها «تيم»، على أحد جانبي ورقة الرسم، وكان عنوانها «أنا وأبي نلعب التنس»، كذلك تلك اللوحة الأخرى التي كانت بعنوان «أمي تغوص إلى أسفل» (9.5O)، أشبه بإفادة تصويرية دالة على هذه الرغبة. كذلك كان رسمه ديناصورين يشبهان ثعبانين متحفزين، ويوشكان على تدمير منزل ما رسمته أمه، رسمًا يوحى بدافع مماثل لتحقيق السيطرة (P 9.5).

وكما هو الحال بالنسبة للأفراد، يبدو أن الأسر تطوّر أيضًا لغة اصطلاحية رمزية مفضلة خاصة بها، يمكن من خلالها توصيل الأفكار المركبة داخل الجماعة بطريقة مكثفة ومشبعة بالانفعالات أيضًا. وقد أصبحت بعض الموضوعات الرئيسة والرموز الأسرية واضحة في حالة أسرة «تيم»، في كل من تلك الرسومات الحرة، كذلك في تلك الرسومات التي قمتُ أو الدكتور

«ماجنوسين» باقتراحها عليهم، وذلك حين عملنا مع هذه الأسرة بصفتنا معالجين مشاركين.



(4-9) ديناصور ينفث النار - لوحة رسمها «تيم» وهو في السادسة من عمره واستخدم في رسمها قلم تحديد الخطوط

أحد تلك الرموز كان المنزل أو «البيت»، فخلال الشهر الثاني من تلك الجلسات الأسرية رسم «تيم»، بعناية، أربعة منازل (9.6A) شبيهة بتلك التشكيلات التي قامت بها أمه من قبل، في جلسة مشتركة. وبعد ذلك بشهر اشتمل المنزل الذي رسمه على نوافذ كثيرة، كما أنه رسم فندقًا صغيرًا

«نُزل» له برجان مدببان عند قمتيهما، بمداخل أكثر أيضًا (9.6B). وقد رسمت أمه أيضًا صورة للعائلة وهي تقف خارج منزل جديد كانوا يأملون في شرائه (9.6C). لقد كان هناك تخيُّل مشترك فحواه أن ذلك المنزل قد يكون هو المصل أو الترياق المضاد للتوترات الأسرية؛ إنها ذاكرة مثالية ثمّنها الوالدان كلاهما وأعليا من قيمتها، كانت تتعلق بالأسرة الكاملة، وذلك عندما التقيا أول مرة، وكان بيتهما «الملجأ» الذي «يلوذان به بعيدًا عن ضغوط العالم».

لقد كانت الأحداث المتضمنة في تلك الصور كلها، التي رُسمت كأنها استجابة، أو ردٌّ على الموضوعين الرئيسيين، اللذين تم اقتراحهما خلال أسابيع العلاج الأولى، أحداثًا تقع داخل البيت. وقد كان الموضوع الأول: «المشكلة الرئيسية في الأسرة، والتي تحب أن تعمل على حلها»، وقد رسم الأب الأم وهي تهجره، بينما يصرخ الأطفال على مائدة العشاء، وذلك بينما كان يتذمر قائلًا: «إنها لم تلحق بنا قَطّ» (9.6D). بينما رسمته الأم وهو يقرأ؛ وبينما يتجادل الطفلان كانت هي تشعر بالضجر والإرهاق وهي تُعِد أطباق الطعام للأسرة، وتتوسل للأب وتناشده أن يتدخل في ذلك العراك الذي نشب بين الطفلين (9.6E)، ولأن أيًّا منهما لم يرَ الرسم الخاص بالآخر حتى اكتمل؛ اندهشا إلى حد الذهول؛ بسبب ذلك التشابه بين مشاعرهما المتعلقة بالهجر أو الضغينة، ومن ثم فقد أصبحا بعد ذلك قادرين على أن يكونا أكثر تفهمًا لبعضهما، بدلًا من أن يحملا مشاعر دفاعية مضادة تجاه أنفسهما.

هناك حل مشترك آخر، تم التفكير فيه أو تمنيه بوصفه حلًا رومانتيكيًا موجودًا في مكان آخر، وقد تمثل ذلك الحل الذي تبنّاه الأب لمشكلات العائلة في رسمه للمجموعة وهي تمشي جنبًا إلى جنب في مكان مثالي خاص بغابة في وقت الخريف (9.6F). وبالإضافة إلى تلك الجدارية الجماعية الخاصة بشاطئ البحر، التي تم إنجازها خلال عملية التقييم الأسري، فإن «تيم» قام بعملية تكوين حر بعنوان: «أنا وأبي في رحلة بزورق» (9.6G)، ثم كان هناك كلام كثير أيضًا بينهم حول كيف تكون الأمور جميلة عندما كانوا يخرجون جميعًا معًا.

وردًا على اقتراح قُدِّم بعد ذلك بشهور عدة بأن «نرسم الأشياء بالطريقة التي تتمنى أن تكون عليها»، رسمت الأم صورة كانت هناك فيها خادمة تعد وجبة ما في المطبخ، بينما كانت تجلس هي وزوجها على أريكة يحتسيان

شرابًا ما، ويخططان، بشكل رومانسي، لرحلة إلى إفريقيا، بينما كانت تلك الزوجة تشكره على الزهور الجميلة التي أرسلها قبل أن يحضر إلى المنزل، وقد كان الطفلان غائبين كما هو ملاحَظ (9.6II).

لقد كانت لدى ذلك الأب، على كل حال، صورة خاصة بتمنيات مختلفة في عقله. ففي الصورة التي رسمها كانت زوجته تطهو الطعام وهي تشعر بالسعادة، وكان الطفلان بجانبها، وفي الجانب الآخر من الصورة رسم زوجته وهي تودّعه بقُبلة، وهو في طريقه إلى عمله، بينما كان يُلوّح له ابنه وابنته الصغيران وقد رسمهما في صورة ملائكية، تُكملها هالات من النور، وهما يُلوحان له ويودّعانه من نوافذ البيت (9.6I). إن هذه الصور المتعارضة المتصارعة حول الكمال، كذلك حول عدم الرضا المتبادل بين الزوجين، كانت واضحة على نحو مؤثر في رسوماتهما، ثم إنها قد أصبحت، على نحو متزايد، موضوعًا صريحًا للنقاش أيضًا.

قبل أن يذهب الأب في رحلة، رسم نفسه وهو يتصل هاتفيًا بالمنزل من مكان بعيد عبر البحار، ويشكو من أن أحدًا لا يردُّ على خطاباته، ويتذمر أيضًا؛ لأنهم قد كانوا أيضًا يتجادلون على التليفون في المرة الأخيرة التي اتصل بهم خلالها من مكان بعيد (9.6J). لكن عندما عاد من رحلته، بعد أسبوعين، رسم نفسه وهو يجلس على أحد كراسي الردهة «على شاطئ البحر، ومعه اثنان غير محددين من أصدقائه، فهتفت الأم بأسى ووصفت اللوحة بأنها «تحتوي عليه وعلى سيدتين» (9.6L). بعد ذلك بثلاثة أشهر أصبحت مشاعر الإيذاء المشتركة بين هذين الراشدين البؤرة الخاصة في مناقشتهما، إلى الدرجة التي جعلت الطفلين، اللذين لم يعودا الآن يشاركان أو يلعبان، على مبعدة من هذه المعركة الأسرية؛ يعملان في هدوء بشكل تعاوني، وينتجان بعض التكوينات المشتركة المؤثرة انفعاليًا (9.6M).

وقد كان هناك رمزان آخران مثيران للاهتمام في رسوم هذه العائلة؛ هما القطار الدوار (أو الأفعواني) roller Soaster والأرجوحة، اللذان ظهرا في بعض الرسومات الجمعية والفردية أيضًا، وقد كان القطار الأفعواني رمزًا للتشويق والإثارة القوية للنشاط، كما أنه رمز أيضًا لذلك الإحساس المخيف للشعور بالعجز وفقدان الحيلة، المصحوب بمحاولة ما للسيطرة أو التماسك (9.6N).

لقد كان أسلوب حياة تلك الأسرة، بالفعل، يتسم بالهرولة والعصبية المعقدة، ومؤديًا كذلك إلى إثارة القلق لدى «تيم» على نحو خاص. لقد

كان إيقاعه الشخصي الطبيعي بطيئًا ومتمهلًا، بعيدًا تمامًا عن التزامن، أو التوافق الزمني، مع ذلك الإيقاع الخاص بأعضاء الأسرة الآخرين، أما رمز الأرجوحة فكان رمزًا مفيدًا جدًا بالنسبة لنا خلال تعاملنا مع الموضوع الخاص بالمنافسة (9.60)، لأن الأرجوحة مثلها مثل القطار الأفعواني، قد تصعد إلى أعلى أو تهبط إلى أسفل، لكن لا يمكنهما أن يقوما بالحركتين معًا خلال الوقت نفسه، وكما كان الأمر فيما يتعلق بصور كثيرة قد رسمها أفراد هذه الأسرة جميعهم. هكذا كانت الوحدة الوظيفية المتكررة في تلك الرسومات مجسدة لحالة ما من المنافسة الثنائية، إذ يفوز أحدهما ويخسر الآخر، فلا بد لأحدهما أن ينزل إلى أسفل كي يصعد الآخر إلى أعلى. وعلى نحو ما، نادرًا ما ظهرت تلك الفكرة العامة الخاصة بهذا الأمر بينهما، لأن الأب والأم كانا يحتاجان بشدة - كلٌّ منهما على حدة - إلى أن يصلا كذلك إلى ما يستحقانه وأن يحققاه، لا أن يكونا في وضع الخاضع العاجز.

لقد كان بإمكان أخت «تيم» أن تكون عدوانية تمامًا، وأن تتوحد وتتماهى، بالتبادل، مرة مع أمها وأخرى مع أبيها. أما «تيم»، من ناحية أخرى، من خلال إيقاعه البطيء المتمهل هذا؛ فكان يُترك خارج تلك الحركة السريعة الخاصة بالأسرة، وكان يعجز عادة عن المشاركة في هذه اللعبة الأسرية التنافسية. لقد كانوا جميعًا يريدون خاسرًا ما؛ أي يريدون شخصًا يكون موجودًا في الموضع الأسفل أو النازل من الأرجوحة، وقد كان ذلك الشخص هو «تيم». وقد كان دفاعه الرئيس عن نفسه داخل الأسرة متجسدًا غالبًا في حركته بعيدًا عن دائرتهم، وأن يعمل وحيدًا، بهدوء وبكفاءة ذاتية، في نوع من التضاد الحاد مع تلك النزعة الاعتمادية التي لوحظ أنها موجودة لديه في المقابلة الشخصية التمهيدية.

لقد تم إجراء جميع تلك الجلسات بطريقة من طرق الاختيار الحر، مع وجود تشكيلة متنوعة من المواد والأسطح – أو أماكن العمل - المتاحة. وعلى كل حال، فإننا، في بعض الأحيان، نجد أنفسنا نقترح عليهم أن يعملوا بطريقة محددة أو في موضوع محدد، كما أوضحنا ذلك سابقًا. وعلى الرغم من أن مثل هذه الطرق المنظمة سلفًا أو المقننة على نحو محدد مسبق، قد كانت نادرة؛ إلا أنه كان يتم تنشيطها أو تحفيزها بداخلنا أحيانًا في أثناء شعورنا بأن تلك الأسرة قد كانت على مقربة من نوع ما من الوعي أو الإدراك بأنه قد يمكننا أن نساعدهم في إضاءة بعض أفكارهم، من خلال نوع ما من التدخل الإبداعي.

الرسم المشترك بلا كلمات:

في أحد الأيام، كنا قد شعرنا بالإحباط فيما يتعلق بمدى المهارة والكفاءة التي يمكن لأفراد تلك الأسرة أن يفكروا وأن يبدعوا من خلالها، واقترحنا عليهم أن يحاولوا العمل معًا على الورقة نفسها التي مساحتها (18×24) من غير أن يتكلموا. وقد استمروا يرسمون في صمت، على نحو مدهش، لمدة خمس وأربعين دقيقة. وقد كان كل واحد منهم يستخدم جزءًا محددًا من المساحة الخاصة بالورقة، وكانت الأم تتحرك حولهم، ثم رسمت أخيرًا في المساحة الخاصة لكل واحد منهم. وقد بدأ «تيم» برسم منزل في مركز اللوحة، لكنه سرعان ما حوصر من الجانبين بشدة، ومن ثم ترك هذا النشاط الجماعي كي يعمل بمفرده بالصلصال على طاولة أخرى (9.7A)، وقد حاول أن يدعو والده كي يلحق به، وقد فعل أبوه ذلك لوهلة (9.7B)؛ لكنه عاد بعد ذلك كي يلحق بالزوجة والابنة، اللتين كانتا لا تزالان تعملان في رسم جماعي من غير أن تنطقا بكلمة واحدة.

عندما جلسنا جميعًا، كانت تلك المناقشات التي دارت حول الصورة المرسومة مفيدة للأم في إدراك تطفلها وإقراره؛ أما «تيم» فشعر بأمان كافٍ، فنهض وذهب إلى اللوحة، وأضاف بعض التفاصيل الأخرى إلى البيت الذي كان قد رسمه (9.7D)، كما أنه بينما كان يعمل مستخدمًا الصلصال، رسم فجوة كبيرة بداخله قال عنها إنها «بنك»؛ شيء قوي يمكن أن يخزّن فيه على نحو آمن ويحرس كذلك كلَّ ما كان ذا قيمة كبيرة بالنسبة له، وتتم حراسته أيضًا (9.7E).

خلال إحدى الجلسات القليلة الأخيرة مع العائلة، صنع «تيم» طاولة بلياردو من الصلصال تحتوي على ثقوب مفتوحة، كما كانت كذلك قلعته المفتوحة الأولى على حالة الانفتاح نفسها، وقد حدث ذلك بعد إنجازه عددًا من الأشكال مغلقة البنية، بينما أعاد والداه التركيز على ذلك العجز عن التكلم بطلاقة، الذي كان يعاني منه، الذي يحدث عند تلك النقطة التي تصل عندها العلاقة الزوجية بينهما إلى نقطة التوتر، واقترحا كذلك طريقة أخرى لتقييم كلامه، ثم قررا في النهاية ألا يقوما بذلك.

هكذا عندما بدأ هذان الشخصان الراشدان في التعامل بجدية مع تلك المشكلات الموجودة في علاقتهما الشخصية المشتركة؛ بدأ «تيم» يتحسّن، على نحو ملاحَظ، كذلك تحسنت حالته المزاجية، كما تحسّنت على نحو

خاص قدرته على إقامة علاقات مثمرة مع أعضاء الأسرة الآخرين.

وقد تم تكريس الجلستين الأخيرتين لعملية التقييم، وخلالهما قام الوالدان وطفلاهما بمراجعة الفن والعلاج، وقد كان هناك إجماع على أن هناك تحسنًا إيجابيًا قد حدث داخل الأسرة. أما لقاؤنا الأخير فقد تم مع الوالدين فقط، وخلال ذلك اللقاء تحدثا بنوع من الفخر عن ذلك التحسن الذي حدث لطفليهما، وبخاصة «تيم».

ثم إنهما عادا بعد ذلك وانفردا بأنفسهما، ثم استغرقا في واحدة من أكثر المواجهات التي رأيناها في العيادة صراحةً وتوترًا. وقد وصف كل منهما الآخر، بغضب، بأنه «شخص يحتاج بشدة إلى المساعدة الطبية النفسية»، وعلى الرغم من هذه الهجمات المثيرة للقلق التي شنَّها كل واحد منهما ضد الآخر؛ إلا أنه كان واضحًا أنهما قد كانا أكثر استعدادًا للتعامل المناسب مع المشكلات الزوجية، كذلك مع المشكلات الخاصة بكل واحد منهما. لقد كانا أكثر انفتاحًا فيما يتعلق بفكرة خضوعهما للعلاج، ومن ثم فقد كانت التوصية التي قدَّمناها لهما تشير إلى ضرورة أن يبحثا عن مساعدة علاجية، بشكل فردي بالنسبة لكل واحد منهما أو بصفتهما زوجين معًا. وربما كان الأمر الأكثر جوهرية هنا أن الضوء لم يعد مسلطًا الآن على ذلك العرض الذي كان «تيم» يعاني منه في البداية، وهو العرض المرضي، الذي أصبح الآن تقريبًا عرضًا مختفيًا أو غائبًا.

لقد تغير سلوك «تيم» اللفظي في أثناء نشاطه في العيادة، ومع الجماعة، ومع أسرته، من التلعثم أو التأتأة إلى الطلاقة والفصاحة. وقد كشفت عملية اتصال قمنا بها بعد سنة من انتهاء العلاج - من أجل المتابعة - أن «تيم» لم يتلعثم خلال الستة أشهر الماضية، وأن التلعثم الذي كان يحدث ربما كان أشبه بوسيلة غير مباشرة للتعبير عن غضبه، وفي «أن يرد الهجوم أو يعود للقتال ويرد الكلام» بطريقته الخاصة على والديه، وعلى الرغم من أن والديه قد رغبا في الإزالة أو القضاء على هذا العرض المزعج؛ إلا أن هذا لم يكن ليحدث من غير حدوث تغيرات محددة، بالنسبة لـ«تيم» وبالنسبة للنظام الخاص بالأسرة كذلك.

وقد كان العلاج الفني الأسري هو الذي جعل من الممكن التركيز على تلك الصراعات الموجودة داخل كل فرد من أفراد تلك الأسرة، وعلى الصراعات الموجودة فيما بينهم أيضًا. كما أن هذا العلاج هو أيضًا الذي أتاح حيزًا مكانيًا ودعمًا مناسبًا لـ«تيم»، من خلالهما استطاع أن ينافس بشكل

منفتح صريح، كذلك أن يكون عدوانيًا من الناحية اللفظية (أو في كلامه) من غير أن يخشى الخسارة أو العقاب. إن مثل ذلك العمل ربما لم يكن ليكون ممكنًا من غير تلك المشاركة الفعالة والاستثمار للطاقات، كذلك العمل المخلص الشاق الدؤوب من جانب كل فرد في هذه المهمة الممتعة/ المؤلمة الخاصة بالعلاج الفني الأسري.

خلال المرحلة الثانوية، عاد «تيم» مرة أخرى من أجل تلقي بعض الجلسات الفردية، التي استخدم فيها الصلصال، وأخبرني كيف كان يشعر بأنه على وشك التلعثم عندما يكون قلقًا، وبخاصة قبل أداء امتحان. وقد تحدثنا عن بعض الإستراتيجيات المعرفية التي يمكنه أن يستخدمها في مثل تلك الأوقات، التي ذكر لي لاحقًا أنها كانت فعالة جدًا. أما اتصالي التالي معه فقد كان اتصالًا غير رسمي، وقد حدث عندما كان قد أصبح طالبًا ناجحًا في الجامعة.

عبر تلك السنوات، منذ ذلك الوقت، كنت أتواصل غالبًا مع والديه. وفي تلك الأوقات سمعت أخبارًا طيبة عن نجاح أخته الأكاديمي، كذلك عن حصول «تيم» على اثنتين من الشهادات العليا، وسمعت كذلك عن مسيرته المهنية الناجحة، وعن زوجته وحياته السعيدة. أما الوالدان فلم يزالا متزوجين ويعيشان حياة سعيدة هانئة، وقد قاما كذلك بالتقدير للخبرة الخاصة بالعائلة في الحياة، على أنها خبرة كان لها تأثير إيجابي على كل فرد في الأسرة. وبالطبع فإنني أود أن أعتقد هذا الأمر نفسه أيضًا.

الفصل العاشر تقييمٌ لفن الأسرة

يكون الأطفال الصغار معتمدين، واقعيًا، على الراشدين الذين يقومون بالرعاية لهم. إن هؤلاء الأطفال لم يزالوا بعد في مرحلة «التحول» إلى كائنات بشرية، من خلال تفاعلهم مع هؤلاء الكبار. لذلك، فإن مما له أهمية خاصة ونحن نعمل مع الأطفال، أن نعرف أسرهم، وأن نعمل أحيانًا معهم. وكما قالت «جوان فيليبس» ذات مرة، بشكل بليغ، خلال مراجعتها هذه الطبعة الخاصة بالذكرى الخامسة والعشرين لهذا الكتاب: «إن الأسرة هي البوتقة الخاصة التي ينمو الطفل بداخلها».

حتى إن كان الشكل الأساسي للعلاج ذا طبيعة فردية، فإنه قد يكون من المفيد، في أغلب الحالات، في بداية عملية العلاج أو في منتصفها، أن نلتقي بالأسرة كلها، كما حدث في عملية علاج «تيم»، التي كانت عملية ناجحة بشكل جزئي فقط، حتى اشتركت الأسرة في العلاج. وقد أثبتت عملية التقييم الأسري من خلال الفن أيضًا أن لها فائدة كبيرة في تلك العملية الخاصة بتعرف أعضاء الأسرة الآخرين، كذلك في فهم كيفية تعاملهم مع بعضهم. لقد كانت أيضًا خيارًا تشخيصيًا موجودًا في العيادة والمعهد الطب النفسي الغربي western psychiatric institute & clinic، كما كانت أسلوبًا قائمًا أيضًا في «مركز بتسبرج لإرشاد الأطفال» منذ عام 1970.

لقد ألهمتني أعمال رائدة سابقة كانت خاصة بآخرين، قاموا بالعمل مع الأسر (Kwiatowska, 1962, 1967m, 1978)، لكنني قد وجدت أيضًا أن من الضروري تطوير جلسة تناسب تلك الحاجات والقدرات الخاصة بجمهورنا الإكلينيكي من الصغار، وتناسب أيضًا آباءهم وأمهاتهم. وقد كنت محظوظة تمامًا بأن أحظى باهتمام رئيس قسم علم النفس العلاجي للأطفال (الدكتور ماكس ماجنوسن Max Magnussen) ودعمه، الذي تعاون معي في تصميم التكنيك العلاجي الخاص بي، كذلك في كل ما يتعلق بتلك الورقة البحثية التي يقوم الفصل الحالي على أساسها. (Rubin& Magnussen, 1974)

لقد حاولنا تجريب صيغ مختلفة كانت تشتمل، من بين ما اشتملت عليه، على صيغة ذات نهاية مفتوحة، تشبه المقابلة الشخصية الفنية الفردية، التي وصفناها سابقًا. وقد وجدنا، على كل حال، أن مثل هذا المنحى قد كان يمثل نوعًا ما من التهديد لـلأسر[1]، وبخاصة بالنسبة

(1) 1) منذ الطبعة الأخيرة من هذا الكتاب، وصف آخرون طرائق إضافية أخرى تُستخدم في تقييم الأسر من خلال الفن، وهي طرائق مبتكرة ومفيدة أيضًا. (انظر: landgarten, 1937; linesch 1993; Riley & Malchiodi, 2004; Sobol & Williams , 2001).

للأعضاء الأكبر سنًّا داخل هذه الأسر؛ ربما بالنسبة إلى هؤلاء لأن الأفراد كانوا يكشفون أنفسهم من خلال هذه الطريقة، أمام بعضهم البعض، كذلك أمام المعالج. وأيضًا يبدو أن عدم تنظيم بنية المقابلة الشخصية بشكل جيد يكون أقل نجاحًا في الحصول على نوع البيانات المطلوبة، أي ما يتعلق منها بوجه خاص بالكيفية التي يدرك من خلالها أفراد العائلة بعضهم، ويدركون كذلك تلك الطبيعة الخاصة للعلاقات الموجودة بينهم. وهكذا فبعد تجريب مهام ومتواليات عمل كثيرة محتملة هنا؛ وصلنا إلى سلسلة عملية تتكون من ثلاث مراحل أو خطوات، يتم إنجازها على أحسن وجه خلال مدى زمني قدره ساعتان، وربما أقل من ذلك، وهذه السلسلة هي التي تبدو لي أكثر جدوى وإنتاجية في ظل معظم الظروف.

لقد أجرينا عادةً هذه الجلسات في غرفة اجتماعات كبيرة، كانت تشتمل على طاولة (مائدة) مستدير كبيرة، وطاولتين صغيرتين، وحاملين للرسم، وطاولة للتزويد أو الإمداد بالمواد المطلوبة، وحائط كبير للأعمال الجدارية. وعلى كل حال، فإن هذا هو الوضع المثالي، الذي نادرًا ما يوجد هكذا، لأن موقع العمل قد يكون موجودًا في أي مكان ويكون كبيرًا بدرجة كافية لتسع أفراد الأسرة كلهم، كي يكونوا قادرين على الرسم بشكل منفصل، كُل على حدة، بشكل جماعي أيضًا. وفي مكتبي الخاص، لم تكن هناك خيارات كثيرة للعمل في غرفة الألعاب الصغيرة الخاصة بي، ومع ذلك فقد اجتازت معظم العائلات مراحل العمل بنجاح، وغالبًا في وقت أقل، من خلال وجود خيارات أقل (خاصة بالوسائط المتاحة أيضًا)، وكنا لا نزال قادرين أيضًا على أن نعرف قدرًا كبيرًا من المعلومات في وقت قصير.

هكذا قد يمكن رؤية الأسرة كلها في أية مرحلة من مراحل التقييم، أو في أثناء العلاج، وعلى الرغم من أن الفترات الزمنية الأقصر تكون هي الأكثر ملاءمة من الناحية العملية؛ إلا أن ساعتين زمنيتين مدى زمني مريح بالنسبة لمعظم الأسر. ويبدو أنه من المناسب أن ندعو أعضاء الأسرة كلهم الذين يعيشون مع بعضهم في بيت واحد أن يحضروا؛ إذا كان ذلك ممكنًا، بالطبع مع استبعاد الأطفال الرضع والدارجين Toddlers والذين لا يستطيعون، من الناحية الواقعية، المشاركة في مثل هذه الجلسات. ومع ذلك، تمت غالبًا مشاركة الأطفال الذين بلغوا سن الثالثة والرابعة من العمر، الذين يكونون قادرين على الجلوس هادئين، وكانوا قادرين كذلك على استخدام الوسائط الفنية في هذه الجلسات. والاستثناء الوحيد

فيما يتعلق بتطبيق هذه الصيغة أو الطريقة بالنسبة لطفل في مستوى ما قبل التفكير الشكلي Pre-Figurative level [1] هو أن تكون عملية الإسقاط لصورة عقلية على شخبطة محددة قام بها ليست أمرًا ممكنًا (انظر المهمة!). وعلى كل حال، فإنه لا تعد مشكلة بالنسبة لطفل صغير أن يقوم «بالشخبطة» من خلال رسم حر.

أفضّل أن يكون هناك حد أدنى من المعلومات حول الأسرة قبل عملية التقييم، كما أشعر بأن هذا الأمر يُمكّنني من أن أكون أكثر حرية وموضوعية في ملاحظاتي. وكما ذكرت سابقًا، فإنني قد وجدت أن هذا الأمر صحيح أيضًا فيما يتعلق بالمقابلة الفنية الفردية، هذا على الرغم من أن قراءة السجل أو محضر الجلسة بعد انتهائها، يساعد بالفعل على وضع تخمينات تشخيصية أولية في المنظور الخاص بالعملية كلها.

نموذج أو صيغة

من خلال التجريب وإجراء التعديلات الممكنة، توصلتُ والدكتور «ماجنوسن» إلى متوالية المهام التالية:

2 - صورة فردية من خلال شخبطة ما:

بعد أن يجلس أفراد العائلة حول طاولة ما (الشكل الدائري 8 هو المثالي)، يختار كل فرد منهم ما يشاء من بين الأدوات الموجودة وسط الطاولة: أقلام الرصاص الملونة وألوان الباستيل[2] وأقلام تحديد الخطوط. ثم يقوم بالرسم، على ورقة بيضاء صغيرة (12×19)، لشخبطة من خلال خط ممتد متواصل، بعينين مفتوحتين أو مغلقتين، حسب اختياره وتفضيله (10.2A). وعندما ينتهون من ذلك يتم تشجيعهم على النظر

(1) ما قبل التفكير الشكلي: الإشارة هنا قريبة من مفهوم بياجيه وانهلدر في كتابهما «تصور الطفل للمكان» والذي تحدثا فيه عن أهمية تمكن الطفل من المرحلة الحسية الحركية خلال نموه وارتقائه حتى يصل إلى مرحلة ما قبل العمليات أو مرحلة ما قبل التفكير الشكلي. وتكون القواعد التي تحكم العمليات قبل الشكلية غير منطقية ومفتقرة للبنية الكلية. لكن هي مرحلة شبيهة بمرحلة ما قبل المخططات العقلية Pre-Schematic stage لدى لوينفيلد

(2) جاءت كلمة باستيل من الكلمة الإيطالية Pastella التي تعني: لفافة خبز صغيرة. وللألوان الباستيل عدة أنواع؛ منها الباستيل الزيتي، والباستيل الناعم، والباستيل الخشن، والباستيل القابل للذوبان في الماء. والاسم الشائع له في العربية: ألوان الشمع.

والفحص لشخابيطهم من زوايا نظر مختلفة، من أجل أن يروا بعض الصور فيها. ويتم تشجيعهم جميعًا على الاختيار لصورة محددة أو أكثر من تلك الصور، وعلى إضافة التفاصيل إليها ثم رؤيتها في شكل رسمة أو لوحة يمكن أن يطلقوا عليها عنوانًا محددًا (10.2B).

بعد أن يتم ذلك كله، يضعُون – بالتناوب - رسومات شخابيطهم المتطورة تلك على حامل الرسم أو على الحائط، ثم يقوم من قام برسم هذه اللوحة بوصفها أولًا، ثم يدعو الآخرين إلى التجاوب معه، أو التعليق على عمله، وهنا يتم تشجيع هذا الفنان أيضًا، بوصفه الخبير في عمله الإبداعي هذا، وعلى الاستجابة لتعليقاتهم وعلى الرد كذلك على أية أسئلة قد تطرح عليه (10.2C).

2 - صورة شخصية للأسرة:

هنا يُطلَب من كل فرد أن يرسم صورة شخصية للأسرة، تجريدية أو واقعية، من خلال عمل ثنائي الأبعاد (رسم) أو ثلاثي الأبعاد (نحت)، ويتم عرض كل الوسائط المتاحة عليهم جميعًا من الوسائط التالية: (مواد الرسم كما في المهمة الأولى، والألوان المائية، وألوان وأقلام التيمبرا tempera markers ، والألوان الزيتية والبلاستين، والصلصال، وقطع الخشب، والمواد اللاصقة، وأوراق مقواة بأحجام وألوان متنوعة). وهناك خيارات تتم من خلالها الإشارة إلى أماكن العمل المتاحة الممكنة؛ كما يتم تشجيع كل فرد منهم على العمل في المكان الذي يرغب في العمل فيه.

عندما يُكمِل كل فرد التمثيل الخاص به للأسرة من خلال الرسم أو غيره، وتُلصَق هذه الأعمال كلها بالحائط، أو توضع على الطاولة، بحيث تكون كل هذه الصور واللوحات الشخصية مرئية في وقت واحد، ويقوم جميع الأعضاء بالاستجابة التلقائية لهذه الأعمال المجمعة من الأعمال الفنية - يُطلَب في النهاية من كل شخص منهم أن يصف عمله، كما يعلق الآخرون عليه ويطرحون الأسئلة حوله، حسبما يرغبون.

3 - الجدار المشترك:

هنا يطلَب من جميع أفراد الأسرة أن يبدعوا شيئًا معًا على ورقة كبيرة

(3×6) ملصقة بحائط، باستخدام طباشير ملصقات سميك[1]. ويقترح عليهم أن يقوموا بالاختيار معًا في البداية ما الذي سيفعلونه، ثم يقومون بالعمل على الورقة.

ومثلها مثل غيرها من المهام، فإن هذه المهمة قد يمكن أداؤها بأشكال مختلفة؛ لكن الجانب المهم منها أن يقوم جميع الأفراد هنا بالتخطيط ثم العمل معًا، بحيث يمكن إنجاز هذه الصورة كذلك على ورقة أبعادها 18×24، موضوعة على طاولة، وعندما تكتمل هذه الجدارية ينظر الجميع إليها، ويتم تشجيعهم على مناقشة خبرتهم الجماعية التي كانت موجودة في أثناء إنجازها، كذلك مناقشة هذا المنتج الذي ظهر.

4 - المنتجات الحرة:

إذا أكمل أي شخص أيًا من المهمتين الأوليين قبل الأعضاء الآخرين؛ يتم تشجيعه على إبداع منتجات فنية أخرى، باستخدام أي وسيط، كذلك على العمل في أي موضوع يرغب في أن يعمل فيه.

إن معظم أعضاء الأسرة، سواء من تم تحويلهم من خلال أي شخص آخر أو تمت دعوتهم بواسطة المعالج بالفن، حتى قبل عملية الإعداد للعلاج، وبخاصة المراهقين والراشدين، يكونون ميالين أو معرَّضين لنوع من الوعي الذاتي المتعلق بنقص قدرتهم الفنية أيضًا. لكنهم عندما يدخلون ويجلسون حول الطاولة؛ فإننا نحاول تفسير الهدف والطبيعة الخاصين بهذه المقابلة، اللذين يتمثلان بالنسبة للمعالج، كذلك للأسرة، في أن نعرف معلومات أكثر حولهم، بوصفهم أفرادًا وبوصفهم جماعةً.

كما تتم دعوتهم كذلك لطرح أية أسئلة يريدون الإجابة عنها، كذلك أن يعبروا عن أي هواجس قد تكون موجودة لديهم قبل أن نبدأ. إن الاستكشاف والتعبير عن هذه المخاوف، وجوانب القلق والارتباك والتشوش، بصراحة وقوة، كيفما وجدت، أمر جوهري هنا، وهو أمرٌ مفيد دائمًا في التغلب على عوامل المقاومة العادية التي يبديها المرء عندما يجد نفسه مضطرًا أن يكشف عما بداخله. كذلك يتم هنا تأكيد أن المهارة الفنية ليست أمرًا مطلوبًا، كما يتم تشجيع الأفراد على التفسير والاستكشاف للمعاني الخاصة بما

---

(1) طباشير للملصقات: نوع من الطباشير الذي يُستخدم في الكتابة على قطع من الجلد أو البلاستيك الخاص، ثم يوضع بعد ذلك على حائط أو سبورة، ثم يُنظف ويكتب عليه مرة أخرى، وهكذا.

ينتجونه، أيضًا مع تأكيد أن المقصود من وراء عملية التقييم أن تكون خبرة تعليمية بالنسبة للأسرة، كذلك للمعالجين.

إن الناس بحكم طبيعتهم البشرية يخشون أن يكونوا موضعًا لأعين الآخرين وملاحظاتهم، كذلك أن ينكشف شيء ما خاص بهم للآخرين، ولا يكونون على وعي به. وعلى الرغم من وجود قدر من المبرر لمثل هذا القلق؛ إلا أن إيماني الصادق هنا أن المعنى الخاص بأي رمز فردي هو معنى يعتمد على تلك العلاقات أو الترابطات الخاصة بكل فرد فيما يتعلق بهذا الرمز، كذلك فإن الخبير في تأويل أي عمل فني لأي شخص ينبغي أن يكون الشخص نفسه الذي أنتجه، على الأقل بما يكفي لأن يقوم بدور الملاحظ عملية الإنتاج هذه. ومثاليًا فإن فهم معاني الأعمال الفنية عمل ينشأ نتيجة النظر والتفكير المشترك في العمل الفني، وفي الترابطات أو التداعيات المتعلقة به. لذلك فإنه من الممكن أن نقدم هذه الجلسة الخاصة للأسرة بوصفها حالة من التفاهم المشترك، وبين المعالجين.

كذلك ينبغي تشجيع الأسرة، قبل إنهاء المقابلة الشخصية، على الاستكشاف أو التقصي لأي هواجس أو تساؤلات أو قضايا قد أثيرت في أذهانهم في أثناء الجلسة. إن الأسئلة التي قد نوجهها لهم مثل: «كيف كانت هذه الخبرة الخاصة بهذه الجلسة بالنسبة لك؟» أو: «ما الذي حدث هنا ولم تكن تتوقعه؟» أو: «كيف كان وضع أسرتكم اليوم؟ هل كان وضعًا عاديًا أم غير عادي؟»، هي أسئلة مفيدة في دمج أعضاء الأسرة في برنامج للتعلم. إن معظم الأسر، في الحقيقة، تكتشف طريقة ما لاستخدام هذه الجلسة بصفتها وسيلة لفهم الذات، وهو أمر قد لاحظته منذ ثلاثين سنة حتى الآن.

على الرغم من تلك الهواجس الأولى، من جانب زملائي، فيما يتعلق بوجود تهديدات محتملة محددة خاصة بالتقييم للأسرة من خلال الفن؛ إلا أن خبرتي الخاصة هنا تتمثل في أن معظم الأسر قد استطاعت أن تتعامل مع هذه الجلسة وتعالجها بشكل مريح تمامًا، لأن المناخ أو الإطار العام المحيط بها يصبح على نحو نموذجي، على نحو متزايد أيضًا، خلال الجلسة، مناخًا غير رسمي ومفعمًا بالراحة والاسترخاء كذلك. كما أن انطباعي الخاص هنا أن هذا الأمر يرجع، في جانب منه، إلى تلك الفرصة المتاحة لاختيار وسيط محدد وأسلوب محدد وموضع أو مكان، بحيث تكون نتائج الاختيارات هذه كلها منسجمة مع الذات، خلال المهمة الثانية.

وبالإضافة إلى ذلك فإن حضور الأطفال الصغار بالنسبة للأسرة يكون كثيرًا أشبه بنوع من الرصيد المساعد أو الميزة بالنسبة لوالديهم وإخوتهم الأكبر، الأكثر وعيًا بذواتهم؛ لأنهم يميلون، هنا، إلى الاستمتاع بتلك الإجراءات، ويطلبون غالبًا جلسات أكثر شبيهة بهذه الجلسات، كما أنهم، على نحو واضح، يساعدون الآخرين هكذا من خلال سلوكهم الطبيعي التلقائي.

رسم الشخبطة

لقد صُمم تتابع هذه المهام هكذا كي يزودنا بالحد الأقصى من المعلومات حول تلك الخصائص المميزة للفرد وأسرته، بأقل قدر ممكن كذلك من الضغط أو المشقة النفسية. وهكذا فإن القيام بشخبطة ما، كمهمة أولى، يجعل الشخص غير الفنان مستريحًا مسترخيًا. هذا على الرغم من أن هذه المهمة أداةُ قياس وتقدير قوية لسلوكه. كذلك فإن الجلوس معًا حول طاولة (أو مائدة) عملية موصلة لنوع ما من التواصل غير الرسمي بين أفراد الأسرة. وانطلاقًا من أن الورقة تكون موجودة بالنسبة لكل فرد في مكانه الذي يجلس فيه، فإن الخيار الوحيد المطلوب منه اختيارُ الوسيط الخاص بالرسم. ويعد تكنيك الشخبطة الذي استخدمناه تكنيكًا مستمدًّا من أعمال سابقة في مجال التربية (Cane, 1951) والعلاج (naumberg, 1966) والتشخيص، سواء بالنسبة للأفراد (Ulmen, 1965, 10.2d) أو للأسرة (Kwiatoswska, 1967). ويمثل ذلك الطلب الخاص بتطوير رسمة ما أو لوحة، من صورة ما أو صور مدركة في شخبطة، نوعًا من التكليف أو الفرصة التي تُقدَّم لكل فرد في الأسرة، بأن يقوم بمهمة التنظيم أو الهيكلة لذلك المثير/ المنبه الغامض الذي تم تكوينه ذاتيًا من داخلهم، وتجلي في شكل شخبطة. إنه أمر يشبه ما يحدث في اختبارات الرورشاخ، حيث يكون المحتوى الإسقاطي والتداعيات المرتبطة به صادقَين على نحو غير عادي وغريب، كذلك يكون الحال هنا بالنسبة للجوانب الشكلية المتعلقة بكيفية قيام الشخص بأداء هذه المهمة.

وتكُون هناك أيضًا بيانات إسقاطية وتفاعلية متاحة حول كل هؤلاء الأفراد، وبخاصة عندما يستجيبون للرسومات الخاصة بالأعضاء الآخرين، خلال تلك المراحل الخاصة بأداء العمل أو مناقشته أيضًا. وتمثيلًا لا حصرًا؛ فإن المرء يفكر هنا في استجابة طفل في السادسة من عمره لصورة رسمتها أمه حول «كلب مبتسم» بالقول: «ربما قطعوا ذيله أيضًا». إن من يجلس

قريبًا مِن مَن، وكذلك من يتفاعل مع مَن، وأيضًا طبيعة ذلك التفاعل، كلها أمور قد تزودنا ببيانات إضافية هنا.

لقد كانت السيدة (أي ا)، تمثيلًا لا حصرًا، غير قادرة في البداية، على أن ترى أي شيء في ذلك الخط الذي أنتجته من خلال الشخبطة، لكن عندما تم تشجيعها على أن تنظر ثانية قالت، في النهاية، إن هذا الخط يذكرها بذلك «السياج المكون من الأسلاك الشائكة في معسكر اعتقال» (10.2E). هكذا جعلتنا تلك السيدة نعرف معلومات أكثر حول كيفية شعورها، وذلك فيما يتعلق بكونها محصورة وحدها مع خمسة من الأطفال المفعمين بالنشاط، كذلك حول عملية التقييم من خلال الفن ذاتها، وهي تلك العملية التي كان أطفالها، خلالها، يسلكون على نحو مفرط النشاط صعب المراس، بينما كانت هي تجلس في حالة سلبية، عاجزة عن السيطرة عليهم.

كذلك قال السيد «ف»، في البداية، إن رسم الشخبطة الخاص به «قد يكون من الأفضل اعتباره يجسد «متشردًا» يسلك مهرجًا»، لكنه وضع له عنوانًا في النهاية هو: «مهرج»، وركّز وأبرز أيضًا تلك العناصر الخاصة بالمرح والخلو من الهموم في تلك الشخصية (الشكل 10.1). ثم قام، بعد ذلك، بالإيحاء بوجود بعض التناقض الوجداني في صورته عن ذاته، كما دعَّم ذلك الانطباع بأنه يستخدم الفكاهة بصفتها آلية دفاعية في مواجهة مشاعر قوية أخرى موجودة لديه، وخاصة الاكتئاب.

كذلك رأى كارل وكارول، وهما طفلان توأم في الثامنة من عمرهما، وحوشًا في رسومات الشخبطة الخاصة بهما. وقد قال كارل، وهو الذي تم تحويله أولًا إلى العيادة، إن هذا الوحش، الموجود في رسم الشخبطة الخاص به، كان طفلًا في السادسة من عمره، وإنه كان «غبيًا ويأكل كل شيء، ويأكل البشر، وإن الناس كانوا يطلقون عليه أسماء مثل: ذو الرأس الكبير أو الغبي». أما كارول، شقيقته الأخرى؛ فوصفت ذلك الوحش الذي رسمته بأنه «بنت في صورة وحش» (10.2G)، وإن تلك البنت المتوحشة «تحب أن تذهب وتأكل أحشاء البشر، وإنها كانت تأكل البشر بالفعل عندما كانوا يضايقونها أحيانًا»، وقد أدى بنا ما لاحظناه من سوء تنظيم في رسمها، كذلك تلك الطبيعة العدوانية الفمية فيها، وأيضًا هجماتها الانتقادية لصور الآخرين، إلى أن نعُدها مريضة في العيادة، كما كان الأمر بالنسبة لأخيها أيضًا.



(1-10) رسم الشخبطة الأول الذي أنجزته السيدة (ف) حريق أو مهرج بواسطة الطباشير

تمثيلات الأسرة

لا تتطلب المهمة الثانية في هذه الصيغة العلاجية الإنتاج فحسب لصور شخصية (مجرد بورتريهات) خاصة بالأسرة، وهو إجراء مألوف تمامًا، بل إنه يضاف إلى ذلك أنه يتم تزويد الأفراد، خلالها، بحرية الاختيار للمواد ولأماكن العمل أيضًا.

لقد اقترحنا هنا استخدام ما يسمى «بورتريه الأسرة التجريدي» The Abstract family portrait الذي وصفته Kwiatkowska بصفته إمكانية بديلة (10.3A). ولم يتم هنا إعطاء أية تعليمات خاصة للأفراد، ما عدا ما طلب منهم في البداية، وهو أن ينتجوا عملًا فنيًا يمثل الأسرة باستخدام أي وسيط يختارونه.

وقد تراوحت المنتجات الفنية هنا بين أعمال سكونية صامتة وأعمال مفعمة بالحيوية والنشاط، ومن رسم الرؤوس فحسب (10.3B) إلى إنتاج رسومات، أو لوحات أو منحوتات من الصلصال أو قطع الأخشاب؛ ذات أشكال كاملة (10.3C). كذلك فإنه من غير المألوف، بالنسبة لأغراض التشخيص هنا، أن نجد عمليات تتضمن حالات حذف وتكثيف وإضافات في هذه الأعمال الفنية، كذلك قد يتكرر هنا أن يرغب فرد ما أيضًا في إنتاج تمثيل آخر أو ثانٍ للعائلة، باستخدام وسيط آخر، وهو يكشف من خلاله أيضًا عن أمور ربما تفوق ما كشف عنه العمل الأول.

بالإضافة إلى تلك الدلالة الإسقاطية المحتملة الخاصة بعوامل مثل طريقة أو تسلسل الأشكال المرسومة، وحجمها النسبي، ووضعها المكاني؛ هناك أيضًا بيانات إضافية تتعلق بالعلاقات الأسرية، قد نستطيع أن نحصل عليها من خلال تلك الطريقة التي يقوم الأعضاء بالتموضع من خلالها (أو الوضع لأنفسهم) داخل الغرفة، كذلك من خلال تفاعلهم تلقائيًا في أثناء هذه المهمة الثانية. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن السيد والسيدة (ف) وابنتهما البيولوجية، التي كانت في السادسة عشرة من عمرها، قد ظلوا معًا وتفاعلوا لفظيًا، حول تلك المائدة المستديرة، التي طوروا، فوقها، رسومات الشخبطة الخاصة بهم.

أما الابن والابنة المتبنَّيان الصغيران، وهما جاك وجودي (10.3D) – وجودي هي الطفلة التي كانت في الحادية عشرة من عمرها، والتي صُنفت على أنها مريضة – فقد قام كل منهما بعزل نفسه بعيدًا عن تلك المجموعة

الثلاثية التي سبقت الإشارة إليها (الأب والأم والابنة الأصلية)، وعملا على إنجاز هذه المهمة في حالة من الصمت (الشكل 10.2).

وكما هو الحال بالنسبة لرسومات الشخبطة؛ يمكننا أن نعرف قدرًا كبيرًا من المعلومات أيضًا، من تلك الاستجابات التي تحدث هنا تجاه منتجات الآخرين، كذلك من الصور التي يُسقطها كل فرد حول الأسرة.

وكما قال السيد «ف» فإنه كان «يحاول أن يحظى بشعور من القرب والألفة» (10.3E). وبالفعل فقد رسم نفسه وزوجته وطفليه البيولوجيين في جماعة متقاربة، ثم عزل، على نحو طفيف نسبيًا، طفليه المتبنَّيين (جاك وجودي) عن المجموعة الأولى. لقد رسمهما في النهاية، ووضعهما بعيدًا، بعض الشيء، عن الآخرين، هذا على الرغم من أنه قد قال إنه قد رسم الأسرة «وفقًا لترتيب أعمار الأطفال».

أما «جاك» الابن الذي تبناه السيد «ف»، الذي كان في الثامنة من عمره، فقد اختار بالنسبة لصورة الأسرة أن يمثل أخاه الصغير جدًّا (الرضيع) فقط، وهو موجود في غرفتهما المشتركة، وقد وصف نفسه بأنه كان «موجودًا في الخارج وإنه يحاول الدخول» (10.3F). وقد وجدنا دليلًا آخر على تلك الغيرة الموجودة بين الإخوة في استجابته لرسم أمه للأسرة (10.3G). فقد قال، وهو في حالة واضحة من الضيق والغيظ، «إن صورتها التي رسمتها لذلك الطفل الصغير (الرضيع/ الرضيعة)، الذي لم يكن هكذا موجودًا جسديًا لكنه كان حاضرًا سيكولوجيًا، خلال عملية التقييم في العيادة، صورة كبيرة جدًّا!».

لقد رسمت السيدة «ف» الأسرة كاملة، وقد كان جميع أفرادها يمسكون أيادي بعضهم، بوصفهم أسرة سعيدة متقاربة الأعضاء. وقد ساعدت الصورة التي رسمتها على تأكيد مشاعرنا بأن «جودي وجاك» كانا مستبعدَين على نحو طفيف من الدائرة الخاصة بالأسرة، أو على الأقل كانا موضوعَين في الهامش. وقد حصلنا على انطباع مماثل أيضًا من رسم السيد «ف» للأسرة، كذلك من الصورة الشخصية (البورتريه) التي رسمها جاك للعائلة، ومن الطريقة التي كان يموضع كل فرد من أفراد الأسرة نفسه من خلالها، في أثناء أداء المهمة الثانية. وعلى الرغم من أن الأبوين كليهما قد أنكرا وجود صراعات داخل الأسرة؛ إلا أن هذه العلاقات، التي أشرنا إليها توًّا، علاقات توحي كلها بأن تلك المهمة الخاصة بالشمول العاطفي للطفلين المتبنيين مهمة لم يتم إنجازها بعد بشكل كامل.

لقد جعل ذلك المدى المتاح من الوسائط، خلال المهمة الثانية، بالإمكان بالنسبة لنا ملاحظة تلك الأساليب الفردية المختلفة، كذلك ملاحظة طرائق الأفراد في اتخاذ القرارات وفي العمل. كذلك كان من الممكن أيضًا ملاحظة مدى المرونة أو التصلب في الاستجابة لبعض مثل المتغيرات المحتملة، ومنها تمثيلًا لا حصرًا العمل معًا بالألوان المائية. كما تبيّن لنا أيضًا أن اختيار الفرد للوسيط أو كذلك طريقة تعامله معه ليس هو الأمر الدال هنا فحسب؛ بل أيضًا تكون الاستجابات الخاصة بأفراد الأسرة أو العائلة دالةً على نحو مماثل، ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرا، ما يحدث من الأم من استجابات عندما تصبح منزعجة أو متضايقة من استخدام طفل ألوان الإصبع وإحداثه فوضى أو تبقيع الأشياء بها.

ولا تقل فترة المناقشة في قيمتها وأهميتها البتة عن أهمية وقت العمل ، كما يمكن الشروع في هذه المناقشة بطرائق عدة: قد يمكن دعوة أفراد الأسرة للنظر في كل تلك التمثيلات أو الأعمال التي قاموا بها معًا (10.3II). كذلك أن يستجيبوا بطريقة غير محددة سلفًا، على نحو محدد، خلال مقارنتهم بين هذه الأعمال (10.3I). كما يمكنهم أيضًا القيام بأخذ أو لعب أدوارهم الموجودة في الصور وعرض صورهم على أنفسهم، ويقومون خلال ذلك أيضًا بدعوة سائر أفراد الأسرة لتقديم ردود أفعالهم على ما يشاهدونه (10.3J). كذلك قد يكون الدمج بين هاتين الطريقتين (المشاهدة للأعمال كلها معًا، ثم الأعمال الخاصة بكل فرد) أمرًا ملائمًا من الناحية الواقعية أيضًا.



(2-10) أسرة (ف) وهي ترسم صوراً شخصية لأفراد الأسرة

جدارية الأسرة:

يتطلب هذا الإجراء الأخير من الأسرة أن تتخذ (وأحيانًا أن تتنازل عن ذلك) قرارًا مشتركًا، وذلك فيما يتعلق بعمل فني مشترك، ثم تفعيله أو تنفيذه.

من حيث الصيغة (أو النموذج) لا يعد هذا التكنيك مختلفًا عن التكنيكات الخاصة بالأعمال الجدارية الجماعية الأخرى، وكمهمة جماعية فإنها ترتبط أيضًا بتلك المشروعات المشتركة التي استخدمها الآخرون في عمليات التقييم الأسري عن طريق الفن (10.4A). فخلال عملية اتخاذ

القرار الحرة القائمة على الاختيار الحر، التي تدور حول صور المحتوى هذه؛ إذ ليست هناك بداية تشبه الشخبطة، أو موضوع يتم التركيز عليه بوجه خاص، تنبثق الموضوعات الرئيسية الفردية الدالة هنا وتبرز سريعًا، كما يحدث عادة خلال استخدام الإستراتيجيات المعتادة الخاصة بالأسرة في حل المشكلات. هكذا يبدو لنا أن درجة التنظيم ونوعه الموجودين في المنتج النهائي يعكسان قدرة هذه الأسرة على أن تعمل معًا بصفتها وحدةً، هذا على الرغم من أنهم قد لا يشعرون، بالضرورة، بهذه الخبرة، أو يعايشونها على أنها أمر مريح (10.4B).



(10-3) أسرة تعمل معا في رسم جدارية تمثل ديناصوز تم تنفيذها من خلال طباشير الملصقات

إن الطريقة التي يشارك بها كل فرد من الأسرة في عملية اتخاذ القرار هذه، كذلك في مرحلة تنفيذ المهمة (10.4C)، تعطينا دليلًا إضافيًا على تلك الخصائص المميزة للأسرة، كذلك على أنماط التفاعل الموجودة بينها (10.4D).

خلال المناقشة المفتوحة، عقب المهمة الجماعية، يتم تجميع معلومات إضافية أخرى؛ منها، تمثيلًا لا حصرًا، مَن من بين أعضاء هذه الأسرة هو الذي تم إدراكه أو الشعور به على أنه المسئول عنها؟ وكيف بدأ التفاعل بداخلها نمطيًا أو عاديًا؟ وهكذا (10.4E).

لقد وضعت أسرة «ف» في اعتبارها خيارات عدّة، كما كانت قادرة، عقب خلاف بسيط، على أن تصل إلى قرار مشترك بأن ترسم ديناصورًا

(الشكل 10.3)، وعلى الرغم من أن الطفل جاك، الذي كان في الثامنة من عمره، لم يشارك في البداية في ذلك الرسم، لشعوره بالضيق، لأن فكرته لم يتم اختيارها، إلا أنه قد شارك أيضًا في النهاية مع الآخرين؛ هؤلاء الذين كانوا يعملون مع بعضهم بشكل سلس، وبصورة فعالة وبسرور واضح في عملهم المشترك.

وقد عكست تلك الفانتازيا، أو ذلك التخيل الساطع المتألق المفعم بالمرح، وأيضا ذلك التنظيم الكلي لتلك الجدارية؛ تلك القوى الخيالية، كما عكست كذلك تلك الطاقة الممكنة المتماسكة المتلاحمة الخاصة بتلك الأسرة التي أبدعتها.

أما أسرة (أي) فلم تكن قادرة، على كل حال، على أن تشترك في أية مناقشة جماعية سابقة على عملية الرسم، بل إنها قد بدأت بشكل مندفع في العمل، وعلى نحو مستقل، كل بمفرده، وبطريقة تنافسية إلى حد ما، كما انعكس ذلك في هجمات الشخبطة التي قاموا بها على الأقسام المختلفة من العمل (10.4G). وربما قد انعكس إحساس مشترك ما بهوية الأسرة، ورغباتها في ذلك الموضوع المشترك الرئيسي (المنازل). بينما انعكست عوامل سوء التنظيم والتشوش والارتباك، التي كانت واضحة لدى أفرادها، عبر تلك الجلسة اللاهثة الحافلة بالقلق والعصبية، التي استغرقت ساعتين؛ انعكست في صفات التفكك وفقدان الترابط والانفصال والجهد الترقيعي، التي وسمت جهد الأسرة المشترك هنا أو ميزته.

المنتجات الحرة:

على الرغم من عدم تكليف الأفراد أحيانًا بإنتاج منتجات حرة؛ إلا أن ذلك يحدث عادة، حيث يقوم به فرد أو أكثر في نطاق التكليف المحدد، وذلك لسبب بسيط فحواه أن الناس يعملون من خلال سرعات مختلفة. لذلك لن يكون مدهشًا لنا أن نعرف أن «تيم»، الذي قرأت قصته في الفصل السابق؛ قد أطلق صيحة عالية هي: «ساعدوني»، خلال رسم حر كان يتم إنجازه في أثناء عملية التقييم الأسري عن طريق الفن (10.5A).

كذلك قام «جلين» بالإنجاز لرسم بقلم من أقلام التلوين[1]، بينما كان

(1) قلم التلوين: قلم من الشمع الملون، أو الطباشير، أو الخشب الملون، يستخدم للتلوين على الورق بصفته إحدى أدوات الرسم. والأقلام الخشبية الملونة أنواعٌ حسب المادة، فمنها الأقلام الخشبية الزيتية، ومنها

أعضاء الأسرة الآخرون يكملون الصور الشخصية (البورتريهات) الخاصة بالعائلة؛ وقد كان ما أنجزه جلين يمثل أيضًا نوعًا من المناشدة التصويرية أو المرسومة لصيحة «ساعدوني» التي أطلقها ذلك الولد، الذي يهبط بالمظلة، الذي يقوم ولد أكبر منه موجود في عربة السباق، بإطلاق النار عليه من أسفل (10.5B). وقد حاول جلين الذي كان في السادسة من عمره، أن يحاكي أخاه الأكبر ويتحداه، عبر تلك الجلسة، بينما انسحبت الأم، بشكل فعلي، بعيدًا عن القيام بأي نوع من التفاعل مع أي من الولدين. وكان يبدو على «جلين» أنه قد تُرك وحده من غير حماية وكان عرضة للخطر؛ كما كانت القصة التي حكاها حول لوحته هذه تقول إن المعالجَين سوف ينقذان الولد الذي يهبط بالمظلة. وكما هو واضح فإن هذا يمثل نوعًا من الإسقاط الذي يتعلق به هو شخصيًا.

لقد كانت السيدة (Y) أيضًا متوترة ومكبوحة ومقيدة لحركتها ومنسحبة، عبر جلسة التقييم الفني الأسري عن طريق كلها، وقد كانت الصور التي رسمتها ضيقة المساحات محكمة ومفعمة بالوسوسة القهرية وتفتقر إلى التفاصيل، كما كان كلامها شحيحًا متفرقًا.

لقد دارت التداعيات أو الترابطات، التي نطقت بها، بشأن ما رسمته، حول ذلك الهندي الموجود داخل لوحتها، الذي كان يطلق إشارات الدخان، طالبًا المساعدة فيما يتعلق بمشكلة غير محددة، قد وقع في براثنها، وعلى نحو يشبه كثيرًا حالتها هي، وذلك لأنها قد كانت تختبئ وراء صمتها المفعم بالقلق، وقد كانت تطلب المساعدة في العيادة، بينما كانت صامتة.

استخلاص المعنى:

من أجل توضيح تلك الإجراءات الخاصة بوضع المصادر المتنوعة من البيانات كلها معًا؛ قد يكون مفيدًا بالنسبة لنا أن ننظر، مرة أخرى، ونفحص تلك الحالة الخاصة بأسرة (ف). فقد كان الوالدان يعتقدان أنهما قد استطاعا أن يتعاملا مع مشاعرهما الخاصة تجاه طفليهما الصغيرين المتبنَّيين بنجاح، وقاما كذلك بدمجهما في الوحدة الخاصة بالأسرة.

على كل حال؛ كانت هناك شواهد وفيرة على حدوث ذلك الإقصاء الخفي للطفلَين من جانب هذين الوالدين؛ ومن بين الشواهد تمثيلًا لا

للتائهة، والطباشيرية.

حصرًا: ذلك الهاجس الذي يتبدى في كلامهما، الذي يشير إلى تخوفهما من عدم تقبل والديهما لأعمالهما الفنية، وجلوسهما بعيدًا منعزلين عن الآخرين خلال أداء المهمة الثانية. كذلك رسم جاك الأسرة تتكون فحسب من ذلك الطفل الصغير الرضيع على نحو يبين حدوث إزاحته من غرفة نومه، وأيضًا ما قام به الأب - لا شعوريًا - من ترتيبات ومن إعطاء أماكن محددة للشخصيات داخل رسمه للأسرة. كذلك ما قامت به الأم حين وضعت الطفلين المتبنيين على أطراف أو حواف البورتريه الذي رسمته للأسرة. وعلى الرغم من أن تحويل جودي إلى العيادة قد حدث بسبب انخفاض تحصيلها الأكاديمي، وربما بسبب وجود بعض جوانب صعوبات التعلم لديها؛ إلا أنه كان واضحًا أن موضعها الخاص داخل الأسرة ربما كان أحد المصادر الخاصة بمشكلتها، كذلك أن جهود التدخل من جانبنا قد احتاجت لأن تضع المجموعة كلها، أي الأسرة، في الاعتبار (نظر: Betts,2003).



(4-10) خيمة هنود حمر - رسمتها السيدة (واي) رسم حر بقلم من أقلام تحديد الخطوط

الخصائص المميزة:

تزودنا جلسة الفن، مثلها مثل أي تقدير أو قياس يحدث بالنسبة للأسرة كلها؛ بفرصة للملاحظة المباشرة لعملية التفاعل داخل الأسرة. ومثلها مثل أي منحى نشط آخر للتقييم الأسري؛ تزودنا جلسة الفن بفاعلية تتم في الحاضر ويمكن ملاحظتها في أثناء حدوثها، كما تمكننا من أن نركز خلالها على المناقشة التي تدور داخل الجماعة. وبسبب وجود أكثر من شخص نشط في وقت واحد تكُون هناك فرص عدة للملاحظة هنا أيضًا.

أيضًا على نحو يتفق مع أي تقدير أو تقييم يستخدم الفن والتواصل غير اللفظي، يمكن الالتفاف هنا حول الحيل الدفاعية أو تجاوزها على نحو متكرر. كذلك في العلاج الجماعي بالفن، تكون عملية التواصل من خلال التركيز المشترك على المنتجات الفنية أيسر في أغلب الأحوال بالنسبة لأعضاء الأسرة جميعهم، وبالنسبة للمعالجين أيضًا.

وربما كانت المقابلة الشخصية مع الأسرة، التي يتم إنجازها من خلال استخدام الدمى بصفتها بدائل متكلمة، بدلًا من الشخصيات الفعلية، الوسيلة الأكثر تماثلًا مع العمليات التقييمية النشطة الأخرى للأسر؛ وذلك بسبب خصائصها الإسقاطية المميزة لها. (Irwin & Mallory, 1975). ويبدو لي أنه مما لا شك فيه أن «جلسة التقييم الفني الأسري» هي جلسة تقدم لنا قدرًا ثريًا غير عادي من المعلومات، بأقل قدر من استنزاف وقت الأسرة ووقت المعالج أيضًا، (Kwiatkowska 1967, p.54) وهؤلاء الذين قاموا بالمقارنة المنتظمة بين تقييماتِ الأسرة عن طريق الفن والمقابلاتِ اللفظية مع الأسرة، قد لاحظوا، على نحو متسق، أن هناك قدرًا إضافيًا من الفهم يتحقق من خلال التقييم عن طريق الفن (Kwiatkowska 1967, 1978).

وإذ إن تلك المقابلة الشخصية التي قمنا بها، قد كانت تُجرَى بصفتها عِاملًا مساعدًا للإجراءات التشخيصية الأكثر تقليدية، التي كانت تتم في أوائل سبعينيات القرن الماضي في عيادتنا؛ ومنها المقابلات الشخصية المتعددة، والقياس النفسي، والمراجعات لسجلات المريض، فإنه قد كان ممكنًا بالنسبة لنا أن نقوم، بشكل غير رسمي، بالمقارنة والمقابلة أو إبراز جوانب الاختلاف أيضًا بين النتائجِ المستخلصة من تقييمات الأسرة عن

طريق الفن ووسائلِ التقييم الأخرى هذه أو مناحيها.

هكذا قمنا، الدكتور ماجنوس وأنا، باستخدام عينة صغيرة من الحالات، بمحاولة الوصول إلى صيغ أو نماذج تشخيصية - مستقلة عن تلك المقاربات الأخرى المستخدَمة مع الأسرة نفسها داخل ذلك المركز. وقد شعرنا بالدهشة والسرور كذلك عندما رأينا مقدار التماثل بين نتائجنا المستخلصة من المقاربة التي استخدمناها في التقييم الأسري والمناحي الأخرى.

إن تقييم الأسرة عن طريق الفن تقييم يعمل على الظهور والحصول على أنواع مختلفة من البيانات التشخيصية، التي يمكنها أن توفر نظامًا مدمجًا أو داخليًا خاصًا بالضوابط والتوازنات المتعلقة بعملية التقييم.

في أثناء تلك المهام والمناقشات الثلاث التي ذكرناها؛ لاحظنا وجود قدر كبير من السلوك، كالسلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي، والسلوك المستقل، والسلوك التفاعلي، بالنسبة لكل فرد في الأسرة. كما كانت هناك كذلك بيانات رمزية كثيرة موجودة في تلك المنتجات التي تم إنتاجها؛ في شكلها وفي محتواها وفي العملية الخاصة بها، كذلك في أسلوب تنفيذها، وكذلك في تلك العلاقات التي ينسبها كل فرد إلى هذه المنتجات، سواء بالنسبة لعمله الخاص أو لأعمال الآخرين.

قد يكون ممكنًا كذلك، من خلال قيامنا بالتنويع، أو بإبراز الاختلافات المتعلقة بخصوصية كل اختيار يقوم به الأفراد ودرجته (من حيث الموضوع، والوسيط والموضع المكاني) مصاحِبٍ لكل مهمة، وكذلك درجة القرب أو التفاعل الضرورية من أجل إكمال هذه المهمة؛ يكون ممكنًا أن نجمع أيضًا بيانات واسعة حول الفرد وحول الديناميات الخاصة بالأسرة. وانطلاقًا من أن هناك أيضًا الكثير من النشاط الذي يمكن ملاحظته في أثناء هذه العملية، فمن المفيد (وإن لم يكن ذلك أساسيًا) أن يكون هناك أخصائيان إكلينيكيان موجودان. ومن المفيد، على نحو مماثل لذلك تمامًا، أن يكون هناك جهازان من أجهزة التسجيل بالفيديو، حينما يكون ذلك ممكنًا.

وتتعلق إحدى المزايا الخاصة بالدمج بين مصادر عدة للبيانات، بتلك الاحتمالية المتعلقة بإمكانية اكتشاف عوامل مشتركة بينها. وتمثيلًا لا حصرًا، إذا وجدنا أن محتوى الفن الرمزي يوازي السلوك الملاحظ الذي يقوم به الأفراد في أثناء الجلسة، فإننا نكون قد دعّمنا هكذا ذلك الانطباع

التشخيصي. ومن أجل أن نثبت أو ندحض مثل ذلك الانطباع قد يجدر بالقائم بإجراء المقابلة (أو القائمين) أن ينوه أو يُخطِر أفراد الأسرة بذلك الاتساق أو عدم الاتساق في النتائج الخاصة بهم، وذلك من أجل أن يحصل على ردود أمثال إضافية منهم. وبهذه الطريقة تكون هذه الأسرة مشتركة، على نحو مباشر وصريح، في تحديد الدلالة الخاصة بمنتجاتهم وأيضًا بتفاعلاتهم، كذلك ما يصرحون به من أقوال. إن الأسرة يمكنها أيضًا هكذا أن تساعد بفاعلية في تحليل البيانات وفي تفسيرها، كذلك في الرفض أو القبول لانطباعات المعالجين عنها.

عندما طوّرتُ، ومعي الدكتور «ماجنوس»، نموذجنا الخاص بالتقييم الأسري؛ كنا مندهشين من وجود ذلك القدر من المقاومة له بين زملائنا، وعلى الرغم من تأكيداتنا لهم بأن ذلك العمل الرائد الذي قدمته كوتيكواسكا في المعهد الوطني للصحة العقلية (National Institute of) NIMH) Mental Health) قد نتج عنه ذلك العمل المعتاد، الخاص باستخدام أداة مماثلة هناك؛ إلا أن كثيرين منهم قد عبروا عن قلقهم وعدم شعورهم بالارتياح أيضًا لهذا الأمر، هذا على الرغم من أنهم قد أبدوا الاهتمام به أيضًا.

إن هذا الأمر يحتاج في العادة إلى بعض الوقت حتى يصبح المعالجون الإكلينيكيون على ألفة بأي تكنيك جديد، ثم يقومون باستخدامه. ومع تزايد تأكيد أهمية المقاربات الأسرية في التشخيص والعلاج؛ زادت تلك الشعبية أو الشهرة الخاصة باستخدام المهام الأسرية المتمركزة حول الفن، على نحو مستمر، وذلك بعد أن تم تقديمها لأول مرة.

إنني أشعر أيضًا بأن تلك الراحة الخاصة، التي يحس بها المعالج خلال إجرائه مثل هذا النوع من المقابلات الشخصية، عاملٌ أساسي يسهم في تقوية قدرة المريض على أن يتعامل مع الضغوط التي يعاني منها. وكما لاحظنا سابقًا؛ فإن معظم الأسر قد كانت تميل إلى أن تتقبل الإجراءات الخاصة بتلك المقابلة بسهولة تامة ويسر، بل إنهم يستمتعون بهذه الجلسة إلى حد ما. وهنا، كما هو الحال فيما يتعلق بأي استخدام للفن في أي سياق علاجي؛ فإن متغيرًا حاسمًا في معادلة الراحة التي يشعر بها العميل (المريض أو أهله) بتغيرٍ يتعلق بمشاعر المعالج الخاصة حول ذلك النشاط الذي يحدث في حضوره.

تعديلات:

هكذا، فعندما يكون العاملون مرتاحين تميل الأشياء إلى أن تحدث بشكل جيد، حتى في ظل تلك الظروف التي يتم إدراكها على أنها مسببة للضغوط. وهناك مثال جيد لدور التأثيرات الخاصة بالتوقعات الإيجابية للمعالجين، يتعلق بما نتج عن ذلك الجهد الذي قام به طبيب نفسي للأطفال وأخصائي اجتماعي ومعالجون، لمجموعات من الأزواج (الآباء والأمهات)؛ فبعد شهر من تلك اللقاءات الأسبوعية تم إخبار كل زوجين بضرورة قدوم الأسرة كلها من أجل حضور جلسة خاصة بالفن، وإن هذه الجلسة سوف يتم تصويرها بالفيديو ثم تُعرض للمراجعة لاحقًا بواسطة هذه المجموعة.

هكذا تم اللقاء مع خمس أسر، خلال الأسابيع القليلة التالية، من أجل القيام بعملية تقييم لهم عن طريق الفن، وقد كانت كل جلسة تستغرق حوالي ساعة وتشتمل على المهمتين الثالثة والرابعة التي سبقت الإشارة إليهما. وقد تقدم المعالجان المشاركان (بعد ذلك) نحو العرض والمراجعة لشرائط الفيديو المسجلة، كذلك الأعمال الفنية، مع جماعة من الأزواج. وقد استغرق هذا الأمر أسبوعين بالنسبة لكل أسرة. ثم ناقشت تلك الجماعة هذه المادة بالتفصيل مع المعالجين، وحاولوا من خلال هذه العملية أن يعرفوا أشياء أكثر حول أنفسهم، وأن يدعموا كذلك عملية التغير الإيجابي لديهم.

لقد كان قادة هذه الجماعة يشعرون أيضًا بالسرور فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بذلك المنحى الابتكاري الذي قدموه، إلى درجة أنهم قد كتبوا لاحقًا ورقة بحثية تم خلالها تقديم هذا المنحى ووصفه أيضًا. (Henderson & Lowe 1972).

لقد أكدت خبرتي معهم، كذلك خبراتي مع آخرين، ملاحظات كوتيكواسكا التي فحواها أن مثل هذه الإجراءات، التي سبقت الإشارة إليها توًا، إجراءات قابلة للتعلم بدرجة فائقة، وإنها تحتاج فحسب إلى حد أدنى من الخلفية الفنية (1967و 1978)، ويوضح هذا الجهد الذي قام به هذان الزميلان اللذان سبق ذكرهما، مع جماعات من الأزواج، أيضًا تلك الإمكانية الخاصة بإجراء التعديلات على بعض المناحي العلاجية لأغراض مختلفة. ولأنَّ ما كانت خطتهما تتضمنه من ضرورة مراجعة الإجراءات

كلها واستعراضها مع المجموعة، كان الحد الأقصى للزمن المستخدم ساعةً كاملة. وقد استُخدم فيها حيز مكاني محدود أيضًا، لكن عملية التصوير بالفيديو كانت تشتمل على أعضاء الأسرة جميعهم في كل الأوقات.

وقد نتج عن وجود سجادة ثمينة على أرضية ذلك المكان؛ وجود أيضا بعض القصور في الوسائط المستخدمة (تمثيلًا لا حصرًا)، ولم تكن هناك أصباغ لونية ولا صلصال رطب يمكن استخدامهما، هذا على الرغم من أنه قد تم الحفاظ على مبدأ حرية الاختيار للمواد، وللموضع المكاني. وبسبب ضيق الوقت تم اتخاذ قرار استخدام المهمتين الثانية والثالثة فقط، وكذلك حذف استخدام الورقة كبيرة الحجم في المهمة الثانية، وأيضًا تم تقديم خيار أكثر محدودية وأكثر سرعة بالنسبة للوسائط ثنائية الأبعاد. ولم يكن ما وصلنا إلى معرفته من خلال ذلك كله فحسب أن التصور الكلي الخاص بهذا المنحى أو المقاربة تصورٌ ملائم عمليًا وقابل للتنفيذ، بل أيضًا أن جوانب القصور أو التقييدات الضرورية، كذلك التعديلات فيه، لم يبدُ أنها قد عملت على كف أو منع ظهور بيانات مفيدة ومهمة أيضًا..

إن تعديل عملية التقييم يكون أمرًا مفيدًا غالبًا، كما أنه يكون في بعض الأحيان ذا عون كبير جدًّا. ولستُ أعتقد، بأي حال من الأحوال، أن التقييم الفني الأسري، كما وصفته هنا، إجراء ثابت لا يتغير، أو أنه جامد متصلب، وليس هناك أي انزياح أو انحراف محتمل بعيد عنه. إن الأمر غير ذلك تمامًا؛ فهذا المنحى يجسد تلك المهام الثلاثية، كذلك متوالية التقديم لها، وهما ما ثبت حتى الآن أنهما الأمران الأكثر تحقيقًا للراحة والإنتاجية مع الأسر، وبخاصة عندما يكون الوقت المتاح كافيًا. لكن عندما يكون الوقت المتاح أقل ينبغي على المرء أن يختار؛ أن يقوم بما فعلته كما فعلت متدربة سيكولوجية سابقة، خلال عملها الأول في عيادة كاليفورنيا، وذلك عندما قررتْ أن تستخدم مهمةً زمنها خمس دقائق فقط، تقوم خلالها جماعة ما بعمل مشترك على جدارية (ويمثل هذا نسخة محدودة زمنيًا من المهمة الثالثة الخاصة بنا)، وذلك بصفته جزءًا من عملية تقييم سريع للأسرة كانت تقوم بها Goldstein, Detecton & Barasch, 1979

في أثناء تطويرنا إجراء التقييم هذا، قمنا أنا والدكتور ماجنوس، بالتجريب والاختبار لمجموعة متنوعة من أزمنة التطبيق، ومتواليات

أو متتابعات التقديم للمهام، وكذلك للمهام، والمواقع أو السياقات المكانية، وقد كانت هناك جوانب إيجابية وجوانب سلبية بالنسبة لكل تلك الاحتمالات، وقد تكون هناك ضرورة للقيام بدراسة متأنية ضابطة، من أجل أن تحدد - على نحو دقيق - تلك الأقسام أو الجوانب الموجودة في هذه الإجراءات التي تعد الأكثر قدرة على الكشف عن المعلومات. وفي أغلب الأحوال عندما كان يتم قضاء وقت كافٍ في المهمتين الأوليين (أو إذا جاءت الأسرة متأخرة أو جاءت في وقت لاحق للجلسة)، كنت أجد أنه من الضروري أن أقترح ضرورة الالتزام بوقت محدد في المهمة الثالثة، وهو أمر يبدو، لو حدث أي شيء مما سبق ذكره، أنه يساعد الناس على الشروع في العمل. هذا على الرغم من أنه قد يحجب أو يخفي تلك الصراعات التي ربما ستكون واضحة إذا كان هناك وقت أطول متوفرّ من أجل المناقشة التي تم التخطيط لحدوثها.

والجدير بالذكر هنا أيضًا أن الحذر في قراءة المعاني الخاصة بالصور (أو الأعمال) التي رسمها أفراد الأسرة حول موضوعات عامة، أو رسموها حول أسرتهم خاصة، أمرٌ يماثل في أهميته تلك الأعمال التي يقوم بها الأفراد في جلسات العلاج الفردي. وعلى الرغم من وجود اقتراحات كثيرة في الأدبيات تلك حول المعاني الخاصة بأشياء مثل عمليات الحذف، أو تحريفات الحجم، أو الموضع المكاني في رسوم العائلة، تمثيلًا لا حصرًا، فإنها أمور لم يتم التحقق منها تجريبيًا قطّ؛ وربما ينبغي أن توضع في الاعتبار بوصفها تخمينات أو تلميحات فحسب، تحتاج إلى أن يتم إثباتها أو تفنيدها من خلال بيانات إضافية.

صممتُ خلال ثمانينيات القرن الماضي، ومعي طبيب نفسي للأطفال، دراسةً مفصلة، طورنا خلالها قائمة صفات تتعلق ببعض الخصائص الموجودة في رسوم الأسرة التي تقوم بها الأمهات، كذلك الأطفال. وقمنا كذلك بتصميم استخبار (أو استبانة بحثية)، حول العلاقات الموجودة بينهم. وقد نظرنا إلى أشياء مثل: الحجم النسبي، والموضع داخل الرسومات، وسألنا أسئلة مثل: «إلى من تذهب عندما تكون خائفًا؟»، و: «نحو مَن تشعر على الأكثر بالغضب؟». وبعد أن قمنا بتحليل محوسب للارتباطات الموجودة بين تقديرات المحكمين للرسومات (وقد اتفقوا فيما بينهم في هذه التقديرات بدرجة مرتفعة) وتلك الاستجابات الخاصة بالأفراد على

الاستخبار؛ وصلنا، في نهاية المطاف، إلى اتخاذ قرار بعدم نشر النتائج. وقد كان المبرر الذي يقف وراء ذلك القرار أن تلك النتائج لم تكن حاسمة تمامًا، إلى درجة أننا خشينا أن نضيف، ببساطة، المزيدَ من عوامل الخلط والالتباس إلى هذه المنطقة البحثية التي كانت تعاني من ذلك، بالفعل، بدرجة كبيرة.

لقد كانت النتيجة الوحيدة التي استطعنا أن نصل إليها، على نحو مؤكد، أن مشاعر الحذر الأصلية الأولى الخاصة بنا، كانت مشاعر صائبة، وأنه لا ينبغي على المرء أيضًا أن يقوم بأية افتراضات حول تلك الخصائص المميزة الموجودة في رسوم الأسرة، من غير أن يكون لديه قدر كبير من المعلومات الإضافية عنها. ومع ذلك، فإن هذه التقديرات (الكمية) لفنون الأسرة، مثلها مثل التقييمات الخاصة لفن الفرد، قد تكون كلها، بشكل مذهل، مصادر شديدة الثراء للمعلومات التي تكون متسمة بالكفاءة والفاعلية، وتكون أيضًا، في أغلب الأحوال، تقييمات سارة على نحو ملاحظ بالنسبة للمشاركين فيها.

الفصل الحادي عشر العلاج الفني الأسري

على الرغم من أن العلاج الفني الأسري يمكن أن يشتمل – وغالبًا يكون كذلك - على الأسرة الكلية الأصلية، كما في حالة التقييم الفني الأسري، وأيضًا في دراسة الحالة الخاصة بـ«تيم»؛ إلا أنه قد يكون من المفيد لنا أيضًا أن نقوم بعملنا من خلال الاقتصار على مكونات أقل من هذه الوحدة الكبيرة (أي الأسرة)، وقبل أن نصِفَ أكثر العلاج الفني الأسري المشترك، أود أن أصف بعض الجلسات الفنية الثنائية التي حدثت واشتملت فحسب على عضوين من أعضاء الأسرة.

ثنائي من أعضاء الأسرة:

تكون الأم، في الغالب، الشخص الأكثر أهمية وتأثيرًا في حياة الطفل. ومن المفيد أن ننظم غالبًا، من حين لآخر، جلسات تجمع بين الأم والطفل، وبخاصة في المراحل الأولى والأخيرة من العلاج، وذلك لأسباب متنوعة، ويوضح المثال التالي ما الذي يمكن أن يحدث بالضبط، وكيف يمكن أن يستخدم هذا المنحى من أجل تيسير العمل في عملية العلاج بالفن للطفل.

فتاة صغيرة وأمها:

لقد تم اللقاء بيني وبين السيدة لورد وابنتها لوري، التي كانت في الرابعة عشرة من عمرها، بمعدل أسبوعي، وكان هناك طبيب نفسي يشارك معي في تلك اللقاءات. وقد كان كل عميل (الأم والبنت) يقضي خمسًا وأربعين دقيقة معي، ومثلها مع الطبيب، كلٌّ على حدة، وقد كانت الأم والابنة تعانيان من الاكتئاب بعد ذلك الرحيل المفاجئ للسيد لورد (الزوج والأب) عن الأسرة، وكشفه عن وجود علاقة عاطفية له خارج الأسرة. وبعد خمسة أسابيع من مثل هذه الجلسات كان الطبيب النفسي مضطرًا للسفر بعيدًا لمدة أسبوع؛ وقد اتفقنا في جلسة التعاون المشتركة بيننا على أن عقْد جلسة علاج مساعد بالفن أيضًا، تضم الأم والابنة معًا، قد يكون مفيدًا لأغراض تشخيصية وعلاجية أيضًا. وقد وافق هذان العميلان على هذا الإجراء، هذا على الرغم من أنهما قد عبّرا عن بعض التناقض الوجداني فيما يتعلق بقبول كلٍّ منهما بأن يشاركه الطرفُ الآخر في وقته الخاص المتاح حتى الآن، كذلك في مكانه الخاص، وأيضًا في الشخص الذي يساعده.

انتقلتْ لوري، عبْر تلك الجلسات الخمس الخاصة بالفن، من الرسم والتصوير الحذر الموسوس إلى ذلك الاستخدام الذي يمزج ويجرب ألوان الإصبع، ثم أخيرًا التلوين الحر، باستخدام هذا النوع من الألوان. وبينما كانت «لوري» تمزج الألوان كانت لديها أيضًا هواجسُ وجوانبُ قلق تحدثت عنها، حول الاستجابة السلبية المحتملة لأمها: «ربما ستكون أمي غاضبة فعلًا .. إنني لا ينبغي عليَّ أن أرسم لأنه لم يُسمَح لي بذلك .. لقد قالت أمي ذلك .. إنني لن أرسم باستخدام ألوان الإصبع».

في تلك الجلسة التي سبقتِ الجلسةَ المشتركة، أشركتْني لوري معها وأنا أجلس بجوارها في لوحة منفذة بألوان الإصبع، ربما من أجل الحصول على قبولٍ أو موافقة ملموسة، من أحد الكبار، على مثل هذا السلوك العشوائي. وقد اتخذتْ لوري المعلمةَ المتسلطة هنا، فكانت تقول: «ابدئي هنا .. ينبغي أن تضعي أصابعك عليها». وفي توقع للجلسة المشتركة قالت بصوت مرتفع: «إنني أستطيع أن أبيّن لأمي كيف أستطيع مزج الألوان، كيف أقوم بكل شيء؛ إننا نستطيع أن نجلس وقتًا طويلًا معًا، ونحصل على المتعة والمرح معًا، نحن نحتاج لقدر كبير من الماء كي نمزج الألوان ثم نمزج، ثم نمزج، ثم نمزج!».

خلال الجلسة الأولى من تلك الجلسات الخمس المتعلقة بالفن، عبّرت السيدة لورد عن قلقها فيما يتعلق بقدرتها الفنية الضعيفة، وعن شعورها أيضًا بالذنب بسبب تلك القيود التي فرضتْها على الأطفال منذ أن أصبحت أمًّا وحيدة، وإنه من بين تلك القيود، تمثيلًا لا حصرًا، أنها قد كانت تحتجزهم في الفناء الخلفي للمنزل، بينما كانت تعرف أنه من «الأفضل بالنسبة للأطفال أن يقوموا بالحركة وإحداث الفوضى»، وقالت إنها قد كانت: «أشبه» بجهاز تجسس حقيقي فيما يتعلق بالدقة والنظام، ولكنه «عندما تعطيهم فرصة، فإنهم يقومون بكل شيء».

لقد عبّرتْ رمزيًّا أيضًا عن مخاوفها من فقدان السيطرة عليهم، كذلك عن رفضها الخفي للأطفال، ورغبتها في أن تهرب منهم، فهي للتوّ عندما رسمَتْ «لوري» ونفسَها على هيئة شخابيط ذات شكل متماثل على نحو لافت للنظر، إذ كان هناك خط يحيط بهما، لأنه كان «من المهم تمامًا أن نكون معًا»، نظرَتْ إلى ابنتها على أنها «نسخة كاربونية مني»، وقد أسقطَتْ ذلك العمق الخاص بالاكتئاب، الذي تعاني هي منه، على ابنتها، وبالغت أيضًا في التوحد معها، فقالت: «أنا وهي شيء واحد».

وعلى الرغم من أن «لوري»، عند نهاية الجلسة التجريبية الأولى الخاصة بالاستكشاف، عبر ما يشبه الرحلة بالأصابع لعمليات مزج الألوان، خلال الجلسة الثالثة لها معي، قالت: «من الممتع أن أستخدم ألوان الإصبع في الرسم»، إلا أنها خلال الجلسة المشتركة مع أمها قالت: «إنني أكره ألوان الإصبع .. لأنها قذرة». لكنها، مع ذلك، مزجت ألوان الإصبع واستخدمتها أيضًا في نشاطها الفني، وقد كانت تعمل على سطح الطاولة المجاورة لأمها؛ تلك الأم التي رفضت طلب لوري أن تنضم إليها في هذا النشاط، ورسمت بدلًا من ذلك لوحة منظمة نظيفة بمفردها.

ثم دعت تلك الطفلة أمّها كي تنضم إليها في استخدام الصلصال. وقد وافقت السيدة لورد على ذلك مُكرَهة، وشرعت في محاكاة ابنتها، تلك التي كوّنت ذلك الشكل الخاص برجل الثلج، على نحو يشبه ذلك الشكل الذي كوّنته خلال الأسبوع الماضي. وفي ذلك الوقت أيضًا كوّنت لوري شكلين بعنوان «رجلان من رجال الثلج في شكل فتاة صغيرة». وقد جعلتهما يشتركان في حوار يشبه ما يدور بين الدمى، وقد كانت لوري تجلس القرفصاء تحت الطاولة وتتلاعب بهذين الشكلين في أثناء حوار تقوم به بينهما أيضًا. وعلى الرغم من أنها قد طلبت من أمها أن تنضم إليها في هذه الدراما-الجلسة المشتركة، إلا أن السيد لورد، أمها، قد رفضت تلبية هذا الطلب، في نوع من الانزعاج الواضح.

هكذا قامت «لوري» بعد ذلك بالتلاعب برجلَي الثلج، وقامت بالحديث نيابة عن كل واحد منهما، ووجّهت أيضًا هذه الدراما أكثر فأكثر نحو أمها، وقد حددت هوية رجل الثلج الخاص بها على أنه «فتاة صغيرة تقريبًا في الخامسة من عمرها». أما رجل الثلج الأكبر الآخر، فتم تحديد هويته على أنه يمثل «أمها»، تلك التي أصبحت ميالة، على نحو متزايد، لمعاقبة ابنتها، تلك البنت «الفوضوية» و«السيئة» الصغيرة.

على الرغم من أن تلك الجلسة المشتركة قد كانت جلسة مؤلمة بالنسبة للسيدة لوري؛ إلا أنها قد كانت أيضًا جلسة مضيئة، لأنها عرفت من خلالها شدة ذلك الضغط الذي مرت به لوري وعانت منه أيضًا، بسبب ما كانت تحدثه من فوضى، كما أن تلك الجلسة قد ساعدتها أيضًا على أن تتعرف مخاوفها المتعلقة بفقدان السيطرة. وبالإضافة إلى ذلك كله، فإنه خلال محاولتها التالية لأن تنتج نسخًا مكررة من تلك التكوينات الخاصة برجل الثلج التي شكّلتها لوري؛ قد تحققت، خلال مناقشاتنا التالية، من

أنها كانت تدرك وجود هوية زائفة موجودة بينها وبين ابنتها.

لقد أصدرَت، عبر مرات كثيرة، خلال الجلسة المشتركة، وفي الجلسات الأخيرة أيضًا، تعليقاتٍ كثيرة تدور حول ما عَدّته يمثل حالة أكبر من الراحة والحرية لدى لوري، وذلك في الغرفة نفسها التي كانت كلتاهما موجودتَين فيها خلال الجلسات الخمس السابقة: «إنها تعرف طريقها في الواقع تمامًا عندما تكون هنا .. إنها تتصرف هنا، في الواقع، كما لو كانت في بيتها».

ولد مراهق وأمه

كان بيلي ولدًا في الثالثة عشرة من عمره، وقد كانت أمه تشعر بالقلق، بسبب ميله إلى التمرد والمشاغبة. كان والده قد مات، ولم تعد أخته الأكبر تعيش في البيت معهما. وقد تم إجراء المقابلة معه عبر سلسلة من جلسات التقييم، التي لم تكن تشتمل فحسب على جلسات فردية للتقييم عن طريق الفن بالنسبة لـ«بيل»، ومقابلات شخصية مع أمه، بل أيضًا بعض الخبرات الفنية المشتركة بينهما.

في البداية، لأن الأم وابنها كانا قد تحدثا كثيرًا عن المشكلات الموجودة بينهما؛ طلبتُ منهما أن يرسما صورة معًا من أجل ملاحظة التفاعل الخاص بكل واحد منهما. وعلى الرغم من أنهما قد ناقشا هذا الأمر وطلبا أن يرسما لوحة مشتركة بينهما؛ إلا أن هذا الأمر قد انتهى باقتسام الورقة التي كانت مخصصة لعملهما المشترك إلى نصفين متجاورين، وقام كل واحد منهما بالرسم وهو على الجانب المقابل للآخر، وقد رسم كل واحد منهما نسخة من الموضوع الذي تم اختياره على نحو مشترك، وهو «منزلنا» (11.1A). وقد أصيبا بالدهشة في النهاية عندما اكتشفا كيف كانا مختلفين في تمثيلهما لذلك المنزل.

لقد كان منزل بيلي يشتمل على «سحب سوداء فوقه»، بينما كان منزل أمه منزلًا يبدو مفعمًا بالبهجة والسرور، وقد اتفقا على أنهما يدركان الشيء نفسه غالبًا بطرائق مختلفة تمامًا، وأن هذا الأمر يمثل أحد الجوانب الرئيسية في تلك المشكلات الموجودة بينهما، سواء في التواصل الشخصي أو في الوصول إلى اتفاق حول أي شيء، وقد انهمرت الدموع من عينَي «بيلي» على نحو واضح عندما شعر بأن أمه لا تسيء فَهمه فحسب؛ بل تنبذه أيضًا. وقد وجدت أمه صعوبة شديدة في تصديق ما كان يقوله، كما

التقطت ذلك أيضًا خلال ملاحظتها رسمئه، التي كان يعمل فيها في أثناء رسم اللوحة المشتركة بينهما.

وفي أثناء الجلسة المشتركة الثانية الخاصة بالفن، تم استخدام مهمة معكوسة لتلك المهمة التي استخدمتها هارييت وادسون Harriet Wadson (1973, 1980) بالنسبة للثنائيات المشتركة في الجلسات، إذ طلبتُ من كل واحد منهما أن يرسم صورة شخصية (بورتريه) للآخر على هذين الجانبين المتقابلين من طاولة يوجد عليها حامل الرسم (الشكل 11.1)، ثم يقوم كل واحد منهما «بتصحيح» العمل الفني الخاص بالآخر، ويعدّله كيفما يشاء ويرغب. وقد شعر «بيلي» أن أمه قد رسمته أضخم أو أكبر حجمًا مما هو عليه في الواقع (11.1B)، كأنه كان يشعر برغبتها الخفية في أن يحل محل والده المتوفَّى حديثًا، بأن يكون رجل المنزل، في حين أنها كانت تتذمر، خلال الوقت نفسه أيضًا، لأنه قد أخذ على عاتقه فعلًا الاضطلاع بهذا الدور.



(11-1) بيلي والسيدة (ك) يرسمان كلا منهما الاخر على حامل للرسم

أما الأم فقد نظرت إلى رسم بيلي لها (11.1C)، وقالت إنه قد رسمها بفم كبير جدًا وعينين كبيرتين تمامًا. وقد عدّلت هذه الملامح بعد ذلك، ثم أضافت إليها ما قد شعرت بأنه شكلها الأكثر جاذبية، الذي تمثل في أسلوب تصفيف الشعر والقرطين المتدليين من الأذنين. إنها في حقيقة الأمر قد جعلت البورتريه الخاص بها، الذي رسمه بيلي لها، أكثر إغواءً، بينما كانت تتحدث عنه خلال الوقت نفسه بطريقة انتقادية، كأنها تنأى بنفسها عنه أو تتباعد، وقد كان تلك الرسالة المتناقضة وجدانيًا مسببة لشعور بيلي بالحيرة والارتباك؛ لأنها كانت رسالة تمثل ترديدًا أشبه بتكرار رغباته الأوديبية، وتعمل أيضًا على تعقيد حاجته الخاصة إلى الانفصال أو الاستقلال بعيدًا عنها.

وقد وصفت تلك الأم بيلي بأنه «يضع جدارًا» بيننا، بينما شعر بيلي بأن أمه قد كانت «تمسكني بطوق أو سلسلة»، وقد أصبح ذلك التناقض الوجداني الشديد على جانبَي هذه العلاقة بين الأم–والابن، في رسوماتهما واستجاباتهما وكذلك سلوكهما، أكثر وضوحًا بالنسبة لي، كذلك للمشاركين الآخرين، من خلال تمثيلاتهما التي قاما بها لتلك العلاقة عن طريق الصور واللوحات.

بنت وأبوها:

على الرغم من أن الأم والطفل هما أكثر الثنائيات شيوعًا وأكثرها صراعًا أيضًا داخل الأسرة؛ إلا أنه ربما تكون هناك مبررات أيضًا كي ندعو أعضاء آخرين من الأسرة، في بعض الجلسات المشتركة مع الطفل، بين الحين والآخر. لقد كان والدا «لاورا» قد انفصلا بالطلاق منذ وقت قريب، وكان من المهم جدًا بالنسبة لـ«لاورا» أن يأتي والدها معها إلى العيادة لحضور جلسة معها، وبخاصة أنه لم يقم بالمشاركة في علاجها (سوى بالإسهام المالي) منذ بداية عملية التقييم لحالتها.

لقد كانت الجلسة المشتركة جلسة مأساوية، حيث جاء الأب متأخرًا نصف ساعة عن موعد الجلسة، كما كان كثير المطالب والإلحاح على «لاورا» كي تنتج عملًا فنيًا، وكان أيضًا كثير الانتقاد لما تنتجه. وقد بذلت «لاورا» أقصى ما تستطيع من جهد كي تُسره، لكنّ الواضح أن الحصول على قبوله كان أمرًا صعبًا، إن لم يكن مستحيلًا. لقد كانت مبتهجة لأنه – فحسب - قد جاء؛ هذا على الرغم من أنها قد شعرت بأذى عميق وغضبت أيضًا بسبب تأخره.

لقد كانت هذه الخبرة السريعة لها مع أبيها مفيدة لها ولي، عبر سنوات العلاج الأربع؛ لأنه لم يكن ممكنًا فقط في ضوئها أن ننظر إلى ما قد حدث؛ لكن أيضًا أن تُستخدم تلك الجلسة بصفتها نقطة مرجعية بالنسبة لأحداث الوقائع والمشاعر التالية حول أبيها.

ولد وأخوه:

كان «داني» تواقًا لأن ينضم أخوه الأكبر إليه، في جلسة مشتركة، وقد وافق «روس» في النهاية على ذلك. وخلال تلك الجلسة المشتركة التي جمعتهما معًا، استنزف داني، الذي هو في الغالب شخص مبتكر تمامًا، معظمَ طاقاته، في محاولة أن يجعل «روس» يقوم بما يرغب هو منه القيام به، أو في محاولة محاكاة جهود روس نفسه. لقد حاول أن يجعل أخاه ينضم إليه في رسم مشترك، لكن «روس»، الذي كان مستقلًا تمامًا، رفض ذلك، وهكذا حاول «داني» في النهاية أن ينسج الصورة التي رسمها روس؛ لكنه شعر بالإحباط وتثبيط الهمة بسبب الحصيلة النهائية لعمله.

بعد سنة أخرى، أراد داني أن يأتي روس إلى جلسة مشتركة، كما أنني اعتقدت أنه قد يكون من المفيد أن أرى ما إذا كانت الأمور قد صارت مختلفة. في الواقع، لقد كانت الأمور كذلك؛ فقد استمر داني في عمله الخاص على نحو مستقل تمامًا، وفي بعض الأحيان فقط كان يسعى من أجل جذب انتباه أخيه، من أجل أن يعرض عليه ما يقوم به، ومما أثار دهشتي كثيرًا في تلك الجلسة، وأثار كذلك سرور داني الواضح، أن «روس» قد أنهى الجلسة وهو يحاكي ما كان يقوم به داني، مستخدمًا المواد نفسها والعملية نفسها من أجل تكوين منحوتات معدنية مجردة وشمعدانات أيضًا.

ولد وأمه ومعهما المعالج الخاص بكل واحد منهما

بعد حوالي سنة تقريبًا من العمل الفردي المستقل الخاص مع ولد في الثامنة من عمره، هو ديفيد، ومع أمه أيضًا؛ شعرنا، أنا والمعالج الخاص بتلك الأم، بالإحباط وتثبيط الهمة، وأن ما قد أحرزناه من تقدم في العلاج فيما يتعلق بالتخفيف من تلك العلاقات الوثيقة بينهما كان تقدمًا محدودًا. لذلك قررنا أن ننظم جلسة مشتركة بينهما مقدارها نصف

ساعة فقط، وأن تعقبها نصف ساعة أيضًا منفصلة بالنسبة لكل واحد منهما، وقد طلبتُ من ديفيد وأمه، خلال نصف الساعة المشتركة بينهما؛ أن يعملا معًا، وقد قاما بذلك من غير أن ينطقا بكلمة. وهكذا استخدما الألوان المائية، ورسما صورة لبحيرة إيراي، تلك التي كانا قد ذهبا إليها في عطلة، وقد كانت الصورة التي رسماها لها صورة هادئة تجسد المياه والأرض، ومعهما جانب من الحدود الطولية المشتركة (11.3A).

وبينما قد كانت هناك عناصر محددة، في الصورة نفسها، توحي بوجود نوع من الانصهار الرمزي من جانبهما معًا؛ فإن ذلك قد كان أكثر وضوحًا في تواصلهما الغامض، غير اللفظي تقريبًا، في أثناء عملية تلوين تلك اللوحة. وفي النهاية قال كل واحد منهما إنه قد كان يعرف ما يفكر فيه الآخر، وهكذا كشفا عن اعتقادهما المشترك بقدرتهما على قراءة ما يجول في عقل الآخر، كما صاغت الأم هذا الأمر: «إنني أعرف دائمًا ما يفكر فيه، أحيانًا قبل أن يقوم بالتفكير أيضًا»، وفي أثناء ذلك كان ديفيد يومئ برأسه إشارة إلى الموافقة.

بعد إنجاز ذلك المنظر الهادئ للبحيرة ومناقشته؛ استغلت والدة ديفيد الدقائق المتبقية من الجلسة كي تشكو، وهي في حالة غضب، من الفوضى تلك التي يحدثها ديفيد، كذلك من اهتمامه الغريب والمزعج بجمع بقايا الأشياء أو «الخردة». وبعد أن غادرت ومعها معالجها من أجل مناقشة فردية بينهما حول ما حدث في هذه الجلسة، قام ديفيد بالعمل في لوحاته المسماة «الفوضى الجميلة» (11.3B)، مستخدمًا في ذلك أسلوبًا دواميًا (يشبه حركة الدوامة)، كذلك صبغة لونية هي المينا enamel [1] (11.3C)، كما تحدث أيضًا عن مدى صعوبة أن يشعر بالغضب من أم مثل أمه، التي كان يشعر أيضًا بأنه شديد القرب منها، وهناك اعتماد مشترك بينهما، وإنه يتوحد معها أيضًا.

بجانب حقيقة ما عرفته من خلال الجلسات الثنائية عن التفاعلات الخاصة داخل الأسرة؛ فإن مثل تلك الجلسات قد تكون مفيدة أيضًا في مساعدة الطفل على أن يشعر بالأشياء وأن يراها، باعتبارها حالات من السعي المشترك المفعم بالكدح والطموح. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «لين» قد

(1) لون المينا enamel paint مادة نصف شفافة، أو مُعتمة، تُستخدم في أغراض الزخرفة على الزجاج والفخار والفلزات. وقد استُخدمت على نطاق واسع في عصر النهضة في صناعة المجوهرات.

اعتقدت أنها تريد أن ينضم أخوها الأصغر إليها قرب نهاية فترة علاجها، ربما للتخفيف من شدة المشاعر التي كانت تشعر بها نحوي فيما يتعلق بعملية إنهاء العلاج. لكن بعد عشر دقائق من وجوده في «غرفة اللعب» قررت «لين» أنه كان موجودًا هناك لفترة كافية، وأخبرته أن وقته قد انتهى خلال ذلك اليوم. وبعد أن أخذته معها إلى غرفة الانتظار الموجودة أسفل العيادة، عادت وأخبرتني أن وجوده معها قد جعلها «غيورة تمامًا»، وأن وجوده هذا أيضًا قد جعلها غاضبة على نحو يشبه ذلك الحال الذي تكون عليه في البيت، إذ يكون عليها أن تشارك تومي في اهتمام أمهما بهما. لقد كانت تلك الخبرة مفيدة لكلٍّ منا من أجل أن نقوم بالنظر والفحص لشعورها بالحسد تجاه إخوتها في البيت، كذلك تجاه الأطفال الآخرين، الذين جاءوا لرؤيتي أيضًا في العيادة.

وكما هو الحال في سياقات أخرى؛ يمكن أن يسير النهج الخاص بالعمل المشترك، في أثناء الجلسات الفردية أو الجماعية أو الخاصة بالأسرة، في ضوء أسلوب يعتمد على النهايات المفتوحة غير المحددة، أو من خلال تقديم المعالج بعض التوجيه. أمّا تقرير كيفية الشروع في العمل وكيفية تقدمنا من خلاله، كما هو الأمر في سياقات أخرى، فتُعد، بشكل أساسي، دالة أو وظيفة للأهداف الخاصة بطبيعة الحالة نفسها.

العلاج الفني الأسري المشترك:

من المفارقات التي لاحظتها أنه يبدو أن النوعين من الأسر اللذين أفادا أكثر من العلاج بالفن، قد كانتا من تلك الأسر التي كان الكلام بالنسبة إليها وسيلة للهروب والتخفي (كما هو الحال بالنسبة لأسرة تيم)، كذلك تلك الأسر التي كانت تتكلم قليلًا، ولا تثق بالكلمات، وتخشى أن يقوم المعالجون «بالتلاعب بعقولهم».

لقد تمت التوصية بأن تخضع أسرة (و) للعلاج الفني الأسري المشترك، من ناحية، بسبب ذلك التاريخ البائس للوالدين من حيث علاقاتهما بوكالات المساعدة العلاجية، فقد كان هناك ثلاثة من بين الأطفال الأربعة (الذين تراوحت أعمارهم بين خمس سنوات واثنتي عشرة سنة)، الذين تبنَّوهم، تم تحويلهم بالفعل من قبل للمساعدة خلال فترات زمنية مختلفة سابقة. كما كان الولدان اللذان تم تحويلهما لعيادتنا، قد تلقيا

أيضًا نوعًا من التدخل العلاجي لفترة زمنية قصيرة من أجل مساعدتهما في أماكن أخرى داخل المجتمع (انظر Betts, 2003).

لقد تم اعتبار الوالدين من ذلك النوع المقاوم للعلاج، على نحو نمطي، فهما لم يحضرا خلال المقابلتين الشخصيتين الخاصتين بهما، وعندما حان الوقت الذي التقينا خلاله معهما كانا فاقدين للثقة؛ على نحو صريح، في المؤسسات الخاصة بالصحة النفسية. لقد كانا زوجين كبيري السن، غير متعلمين، وقد كانا قد كفّلا هذين الطفلين أولًا ثم تبنّياهما، وقد كانا شديدَي التأثر والضعف، وفي حالة خوف من أن ينكشفا والدَين فقيرَين، وكذلك من أن تكون دفاعاتهما المهتزة بالفعل، من قبل، قد تم تقويضها. ومع ذلك فقد كان واضحًا أنه من غير بعض التغيير في بنية الأسرة، لن يكون أمام أيٍّ من الوالدين الكثير من الفرص كي يحدث لهما نمو صحي، وقد شعرنا بدهشة كبيرة حينما وجدنا أن هذين الوالدين قد استمتعا بعملية التقييم الأسري من خلال الفن، وهي العملية التي جاءا إليها مع أطفالهما كلهم.

خلال الجلسة ذاتها، وأيضًا خلال الاتصالات التالية مع معالجين آخرين؛ قد تحدثا عن كيفية الشعور بأن تلك العملية كانت ممتعة بالنسبة لهما، وكيف أنها كانت كذلك أكثر لطافة مقارنة بما شعرا به عادة عندما ذهبا إلى أماكن مماثلة. إنهما لم يكونا، بأي حال من الأحوال، فنانَين واثقين من أنفسهما، لكنهما كانا متحدثين أقل ثقة، لذلك تم تقديم علاج أسري مشترك عن طريق الفن لهما؛ بالإضافة إلى العلاج النفسي الفردي الذي كان يقدّم لكل ولد من الوالدين، وعلى أمل أنهما، خلال ذلك الوقت، سيكونان قادرين على أن يجدا أن العلاج أكثر احتمالًا، وألا يقوما بالهرب منه، كما حدث في الماضي من جانبهما. وقد جاءت هذه الأسرة، بشكل منتظم، لمدة ستة أشهر، وعملوا في أنشطة فنية بصفتهم جماعة لمدة ساعة (عقب ساعتي العلاج الفردي للولدين)، إذ عملوا معي ومع طبيب نفسي متخصص في علاج الأطفال، هو الدكتور جيرجن هومان Juergen Homann **وعلى الرغم من أنهما كانا** لم يزالا يُنهيان العلاج، قبل أن نعتقد أنهما كانا مهيأين لذلك، إلا أنهما جاءا واستمرا تحت العلاج لفترة أطول مقارنة بالفترات السابقة، كما أنهما شاركا بقوة عندما كان يُطلب منهما المشاركة.

في معظم الأحيان، كان التوفير البسيط للمواد، كذلك الدعوة الصريحة

الواضحة لهم (لهما) لاستخدام هذه المواد كما يرغبون، كافيين للسماح بظهور الموضوعات والقضايا المهمة في عملهم (11.4A). وقد كان التنظيم الوحيد الذي قدَّمته في الغالب، ومعي في ذلك الدكتور «هومان»، أن أقترح أن نقضي وقتًا معًا في نهاية الجلسة، نتحدث خلاله معًا حول ما قام به هؤلاء الأفراد خلال ذلك اليوم، وقمنا بتنظيم زمن يتراوح بين خمس دقائق وعشرين دقيقة لوقت المناقشة، حتى نتأكد من أن كل فرد كانت لديه فرصة ليخبرنا بكل ما يستطيع عما قام به (11.4B).

في بعض الأحيان، كنا نجد أنفسنا نقترح أن يسير العمل بطريقة محددة (من خلال الثنائيات مثلًا)، من خلال موضوع محدد (الرغبات مثلًا)، لكن هذا الأمر كان أيضًا نادر الحدوث. فمع هذه الأسرة، كما مع معظم الأسر، كان المنحى مفتوح النهايات هو ما بدا لنا أنه المنحى الأكثر إثمارًا وفاعلية عبر الزمن (مع بعض التباينات)، إذ شعرنا - بصفتنا معالجين - بوجود حاجة ما لبؤرة تركيز محددة يدور حولها الاهتمام في أثناء الجلسة.

في البداية، مال كل واحد من الوالدين إلى أن يعمل واحد من الأطفال، لأنه هكذا كان يبدو أكثر شعورًا بالراحة، وربما أقل عرضة للانكشاف، مقارنة بحاله إذا عمل، أو عملت، بمفرده. وقد كنا قادرين، بهذه الطريقة، على القيام بتركيز انتباههم على بعض القضايا المشتركة بين الأطفال ووالديهم، التي تسبب حدوث الضغوط داخل الأسرة، وبخاصة تلك القضايا المتعلقة بالضبط والسلطة. وتمثيلًا لا حصرا، فإن بيل عندما عمل مع والده في موضوع أو صورة لوحة التدخين (11.4C) فإنهما قد تحدثا أيضًا عمن هو المسئول عن هذه الصورة، وتحدثا كذلك حول قضايا مثل هل ينبغي أن يقوما بالتدخين أم لا (11.4D).

من ناحية أخرى، فعندما صنع جوش وأمه مزرعة ثلاثية الأبعاد معًا، صرح جوش بملاحظةٍ، مصحوبة بالدهشة، فحواها أنه لم يكن يعرف أن أمه تحبه بدرجة كافية هكذا إلى درجةٍ تجعلها تعمل معه خلال عدَّة أسابيع، وذلك لأنها كانت، على نحو واضح، قد فضَّلت أخاه عليه معظم الوقت (الشكل 11.2). لقد وفر الطفلان الصغيران، اللذان لم يكونا يعانيان من أية مشكلات سلوكية، نوعًا من الحضور المتوازن للآخرين أيضًا (انظر: 11.4A و 11.4B).

ومما أثار دهشتنا كثيرًا، أن طلَب الوالدان كذلك جلساتٍ خاصة بهما (لمدة ساعة واحدة تسبق اللقاءات الأسرية) خلال الشهرين الأخيرين، من

أجل القدرة على التعامل مع مشكلاتهما الزوجية التي أصبحا واعيين بها في أثناء العلاج الأسري عن طريق الفن. وعلى الرغم من شعورنا بأنهما قد أنهيا العلاج قبل الأوان، إلا أن بعض جوانب التعلم والتغير التي تحققت بالفعل كان من خلال علاجهما. وعلى الرغم أيضًا من أنهما كانا يأتيان ويعملان، إلا أن العلاج الأسري المشترك عن طريق الفن، قد بدا لنا أنه العلاج المختار المناسب لهذه الجماعة المقاومة للعلاج بشكل عام.



(2-11) جوش والسيدة (و) وهما يعملان معاً لإنتاج منحوتة وباستخدام الصلصال

هكذا ينبغي أن يكون واضحًا، من الأمثلة السابقة، أن هناك الكثير من الطرائق الممكنة التي نستطيع العمل من خلالها لمواجهة المشكلات الموجودة داخل الأسر: من خلال العلاج عن طريق الفن.

إن الإمكانيات المحتملة للتجميع، كذلك طرائق هيكلة أو تنظيم المعاملات والعمليات هنا، إمكانياتٌ متنوعة. إن العمل مع الوحدة الخاصة بالأسرة ككل أو بعض أفرادها قد يكون أسلوب العلاج الأساسي، أو قد يتم العمل به، بين فترة وأخرى، إذا تطلب الأمر.

ومثلما ظهر لنا، فإن جلسات الفن المشتركة هذه بين الوالدين والأطفال

أمرٌ مفيد بالفعل، وقد يحدث أحيانًا أن تكون هناك جلسة ظرفية يتم عقدها من وقت لآخر مثل هذه، وتكون مفيدة أيضًا، إذ يقوم كل أعضاء الأسرة، خلالها، بدورهم في تقديم المعلومات أو في تيسير عملية التواصل، في أثناء أشكال أخرى من العلاج.

جلسات الفن الأسرية الظرفية[1] المشتركة:

حدث اللقاء بيني وبين «لاورا»، في البداية، في سياق العلاج الفني الفردي، بينما حدث ذلك اللقاء مع أمها على نحو فردي معظم الوقت، ثم خلال فترة ستة أشهر من خلال وجود جماعة واحدة للوالدين. وبالإضافة إلى بعض اللقاءات التي جمعت بين الأم والطفل اشتملت جلسات عدّة أخرى أيضًا على الأسرة ككل. وفي واحدة من تلك الجلسات الأسرية، اتخذتُ قرارًا فحواه أنه قد كان من المهم أن نساعد الأم على أن ترى كيف أنها قد أهانت نفسها، عندما ابتعدت عن رعاية أطفالها الصغار الأربعة، وعن الاهتمام بحاجاتهم أيضًا، التي شعرت بأنها أشبه بالمطالب التي لا تتوقف. لذلك اقترحت عليهم لعبة يمكن للجميع أن يشارك في لعبها، وقد اعتقدت أنها قد توضح هذا الموقف.

لقد تمت دعوة كل عضو من أعضاء هذه الأسرة، في البداية، لتكوين تمثيل فني صغير للذات مستخدمًا مادة البلاستيسين، ثم طُلب منهم، من غير أن يتبادلوا أية كلمات، أن يحركوا منتجاتهم باستمرار داخل منطقة مشتركة – قطعة كبيرة من لوحة وضع الملصقات posterboard - حتى يجد كل واحد منهم مكانًا يريد أن يستقر فيه (11.5A). وعندما تم ذلك، طُلب من كل منهم أيضًا أن يحدد مكانه الخاص باستخدام أقلام تحديد للخطوط ذات أطراف من اللباد، وأن يظل صامتًا أيضًا لا يتحدث إلى الآخرين. وعلى الرغم من أن الأم قد وضعت نفسها في المركز، إلا أن منطقتها كانت تبدو منطقة مغلقة، مع الوجود فحسب للحد الأدنى من المؤشرات الدالة على أن مكانها موضعٌ قابل للوصول إليه من جانب الآخرين. كذلك عزل كل طفل نفسه – أو نفسها – في زاوية، مع تزويدها بالحماية من خلال بناء منزل كبير، أو سياج ضخم، أو حيوان أليف قوي. (11.5B). ثم كان الأطفال بعد ذلك قادرين على الكلام حول ما كان عليه شعورهم

---

(1) يُقصد بالظرفية هنا أنها جلسات تحدث في ضوء بعض الظروف أو المناسبات، بشكل متقطع وليس بشكل مستمر ... إلخ.

المتعلق بضرورة أن يدافعوا عن أنفسهم، كذلك حول كيفية أنهم لم يكونوا متيقنين فيما يتعلق بإمكانية مساعدة بعضهم، كذلك مساعدة أمهم لهم.

أما الأم فقد تجاوبت بشكل متعاطف معهم، فقامت بالمراجعة والتنقيح لحيزها المكاني الذي اختارته سابقًا، وقالت إنها كانت تقصد، من خلال تلك المسارات التي رسمتها، أن تكون مسارات توصّل إليها؛ أي أنها على الرغم من أنها كانت مسارات صعبة، إلا أنها قد أرادت، في الحقيقة، أن تكون متاحة أيضًا ويمكن لأطفالها الوصول إليها. وعلى الرغم من أن تلك الجلسة لم تحل المشكلة، إلا أن تلك الخبرة التي شعروا بها خلالها قد عملت على جعل هذه المشكلة تخرج إلى العلن، حيث أمكن لأفراد الأسرة كلهم أن يتعاملوا معها بطريقة أسهل.

أحيانًا تحدث الجلسات المشتركة بطريقة غير رسمية، كما حدث عندما وافق «آندي» على دعوة أمه إلى تلك الجلسات بعد عملية التقييم عن طريق الفن له. وعلى نحو مماثل أيضًا فإن «سلون» قد أحضرت لوحاتها معها كي تعرضها على أمها بعد أن أنهى كلٌّ منهما جلسة من جلسات العلاج الفردي عن طريق الفن (11.6A). ثم أنهما قد عملا بعد ذلك معًا في رسم لوحة، وكان ذلك يمثل نوعًا آخر من الفرص العلاجية للأسرة من خلال الفن.

خلال السنوات التي مضت، منذ أن كتبت هذا الفصل لأول مرة، طوّر عدد من المعالجين بالفن الآخرين مجموعةً متنوعة من طرائق العمل مع الأطفال ومع عائلاتهم. وقد كان من بينهم هيلين لاندجارتن (1987 و1981) وديبورا لينش (1993) وجوس كاورر (2000) وباربارا سوبول (1982; sobol & Williams, 2001) ودوريس آرينحتون (2001) وشيرلي رايلي ,2001a (2003; Riley& (Malchiodi, 2003, 2004.

وفي عام 1981 انتقلت أنا من مركز توجيه الأطفال إلى مستشفى للطب النفسي، حيث بها عيادة للعلاج الأسري، إذ أراد معظم العاملين فيها أن يعرفوا كيفية القيام بتقييمات الأسرة من خلال الفن، كما أراد بعضهم أيضًا ممارسة العلاج الأسري - الحالي - بالفن، كما أنهم طلبوا أيضًا بَعض الرسومات الأسرية، ومعها بعض التعليقات، من أجل نشرتهم الشهرية، بوصف ذلك طريقة لتعليم الممارسين الإكلينيكيين الآخرين، وتعريفهم قيمة العلاج الأسرى عن طريق الفن.

في تلك الأثناء، انتهى بي المطاف بأن كنت قد رأيت أطفالًا من كل

الأعمار في ممارسات علاجية خاصة، سواء في مكتبي أو في المستشفى أو في عيادة خاصة بعد ذلك. وإذ إنني لم أتدرب قَطّ على العلاج الأسري، لم أكن أشعر بالارتياح لأن أقوم به بالطريقة الحالية، إلا عندما يكون هناك معالج مشترك معي، يكون على معرفة جيدة بكيفية العمل مع النظام الأسري.

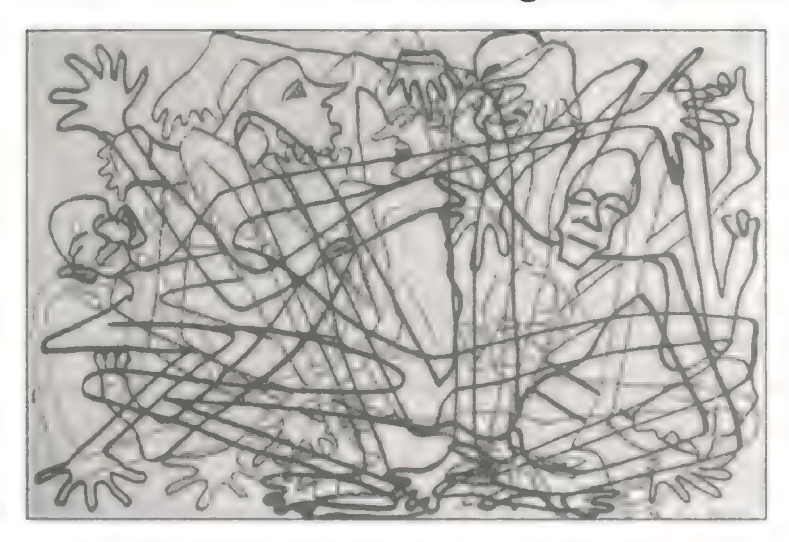
لكنني قد دهشت أيضًا بسبب تلك المرات الكثيرة التي وجدت نفسي خلالها قادرة على المبادرة بجلسات العلاج الأسرى بالفن، سواء الجلسات الثنائية منها أو المشتركة، وسواء فيما يتعلق بالتقييم، وكذلك في أثناء العلاج؛ بل عندما كان الحيز المكاني المتاح ضيقًا مقارنة بما كان متاحًا في العيادة، فإنني لم أتوقف عن الشعور بالدهشة من ذلك الكم من المعلومات التي يمكن أن أعرفها ويعرفها المريض أو المرضي، كذلك من خلال تلك المقابلات الأسرية الخاصة بالفن.

بالطبع ليست هناك حدود لأنواع المشكلات الأسرية التي يمكن أن نتوجه إليها ونعالجها على نحو مفيد من خلال الجلسات الفنية، التي تشتمل على بعض أعضاء الأسرة أو جميعهم. وتشتمل هذه المشكلات على أوامر الاحتجاز بحكم المحكمة، وتقييمات سوء المعاملة، والقضايا المرتبطة بالوالدين المتكفلين أو المتبنيين لأطفال، والأزمات المتعلقة بالسلوك السيئ الخارج عن السيطرة لدى المراهقين (مثل سوء استخدام الكحوليات والمخدرات)، والتوترات المرتبطة باضطرابات الأكل، وحالات الشروع في الانتحار، واضطراب تفكك الهوية، واضطرابات ضغط ما بعد الصدمات الأخرى، وهكذا.

جلسات الفن الأسرية متعددة الوسائط:

بينما كنت أقوم بأعمالي، بصفتي مديرة مشاركة لقسم العلاج بالفنون الإبداعية والتعبيرية، في مستشفى الطب النفسي، الذي كان يقدم خدماته لوحدات الأطفال والمراهقين في ذلك المستشفى، كذلك للوحدات الأخرى، طوَّرتُ ومعي زميلة من المعالجات بالدراما، عملية تقييم أسري متعددة الوسائط. وقد وضعنا أساس هذه الطريقة الجديدة اعتمادًا على ذلك الجهد الذي قامت به تلك الزميلة مع الأسر، من خلال استخدام الدمى أو العرائس (Irwin & Mallay, 1975)، كذلك على أساس التقييم الأسري من خلال الفن الذي تم وصفه في الفصل السابق.

هكذا تشتمل الإجراءات المتبعة هنا على مهام خاصة بالفن التشكيلي، كذلك على الدراما، ومنها: رسم جدارية جماعية، وتقديم تمثيلات فنية للأسرة، وسرد قصة حول الأسرة باستخدام الدمى، وذلك من خلال ترتيب متغير غير ثابت اعتمادًا على طبيعة الأسرة. وعلى الرغم من أن التقييم الأسري متعدد الوسائط هذا، مثله مثل التقييم عن طريق الفن، تقييمٌ يكون مفيدًا تمامًا خلال عملية التقدير الكمي والكيفي assessment الذي يجرى من أجل عمليات التشخيص، إلا أننا وجدنا أنه قد كان مفيدًا أيضًا خلال عملية العلاج الحالية (11.7A).



(11-3) رسم للأسرة قامت به فتاة مصابة بفقدان الشهية

وإذ إن الأمر قد انتهى بنا ونحن نتشارك في عيادة واحدة (بعد أن تركنا المستشفى من أجل أن نتفرغ تمامًا في عيادة خاصة)، صارت إحدانا ترى الوالدين غالبًا، بينما تقوم الأخرى بمعالجة الطفل، فقد أصبح من السهل بالنسبة لنا جدولة الجلسات السرية وفقًا لما تقتضيه الحالات. وكنا نقوم معًا - نحن الاثنتين - أحيانًا بالعلاج لأحد الإخوة، ونعقد فحسب، في أثناء ذلك، جلساتِ إرشاد بين فترة وأخرى، للوالدين. ومرة أخرى وجدنا هنا أيضًا أن تلك الجلسات الأسرية كانت مفيدة تمامًا. ومع مرور الوقت عملنا معًا - أنا والمعالجة بالدراما - لسنوات كثيرة، وقد كنا نتمتع بالحرية

في أثناء ذلك، في اختيار الأنشطة الخاصة بالفن أو الدراما، أو في الدمج بينهما، في مثل تلك الجلسات.

وتمثيلًا لا حصرًا، اشتملت واحدة من تلك الجلسات على ليلى، وهي بنت صغيرة كانت تعاني من فقدان الشهية، وفي أثناء احتجازها في المستشفى لضبط وزنها، قمتُ برؤيتها خلال جلسات جمعية وفردية للعلاج بالفن. وبعد أن خرجت ليلى من المستشفى وتركتُ ذلك المستشفى كي أعمل في عيادتي الخاصة، طلبتْ ليلى مني أن تستمر في العلاج بالفن، وقد التقينا بمعدل مرتين أسبوعيًا، لمدة سنة تقريبًا.

ومثلها مثل كثيرين من الذين يعانون من اضطرابات الأكل؛ وجدت ليلى أن أعراضها القديمة قد بدأت تعود إليها عندما غادرت للتوّ بيئة المستشفى المنضبطة. على كل حال، فإنها، على عكس بعض من يعانون من مثل هذه الاضطرابات والذين يستسلمون لها؛ كانت تواقة إلى أن تتغلب على هذه الأعراض. لقد عبّرت عن شعورها بالخواء أو الفراغ (11.8A)، كذلك عن رغبتها القوية في التزود بالغذاء منَ خلال سلسلة الرسومات واللوحات المؤلمة والبليغة من حيث دلالاتها أيضًا.

وعلى الرغم من ذكاء ليلى الممتاز، فقد كانت قادرة على أن تعبر عن ألمها من خلال الصور أكثر من قدرتها على التعبير بالكلمات (11.8C)، من خلال استخدامها الصور نقاط انطلاقٍ خاصة بالترابطات المتعلقة بأفكارها، إلا أن ليلى بدأت في تحديد مسميات لمشاعرها الغامضة (11.8D). وقد حوّلتُ والديها إلى زميلتي في العيادة الدكتورة إروين، في منتصف سنة العلاج تقريبًا، وقد اتفقنا أنا والدكتورة إروين على أن عقد جلسة، تشتمل على الأسرة كلها، قد تكون مفيدة لكلٍّ منا في مساعدة العملاء. وهكذا فإنه خلال ساعة ونصف، كنا خلالها نقوم بملاحظتهم – العملاء – وهم يبدعون من خلال الشخابط، وتمثيلات الأسرة، وجدارية مشتركة، كنا - دكتورة إروين وأنا – قادرتين للمرة الأولى، على معرفة كيف كانت تلك الأسرة متورطة – بالفعل – في ذلك الأمر الخاص بابنتهما، على نحو مؤلم (الشكل 11.3).

إن الشيء الممتع بالفعل هنا أن الفن نفسه أمر شديد المرونة، حيث يمكن تعديله وتوفيقه بما يتناسب مع توجهات نظرية مختلفة عدة في العلاج الفردي، كما كان ذلك واضحًا في كتابي: «مقاربات في العلاج بالفن» Approaches to Art Theory (Rubin, 2001). وعلى نحو مماثل

أيضًا يمكن الإفادة بالفن، أو توظيفه، سواء في العلاج الأسري أو العلاج الجماعي، بالفعل، من خلال أية وجهة نظرية أيًا كانت (Arrington, 2001; Riley, 2001a, 2001b; Riley & Malchiodi. 2004; Sobol & Williams, 2001)

الفصل الثاني عشر العلاج بالفن مع الوالدين

العلاج الفردي بالفن:

على الرغم من أن اللقاء مع الأمهات والآباء كان يجري في مركز توجيه الطفل، على نحو نمطي، ليس من أجل العلاج، بل من أجل الإرشاد المتمركز حول الطفل، إلا أنه في حقيقة الأمر، كان من الضروري أيضًا، في أغلب الأحوال، أن نساعدهم في حل مشكلاتهم الخاصة، ومن أجل أن يكونوا آباء وأمهات أفضل بالنسبة لأطفالهم.

السيدة بريفر:

لقد عانت السيدة بريفر بسبب عمليات إساءة معاملة انفعالية وجسدية عندما كانت صغيرة. وعلى الرغم من أنها كانت في حاجة إلى عملية جراحية جذرية؛ بسبب استجابة جسدها الحساسة لكل أنواع الضغوط التي عانتها؛ إلا أنها صممت أن تُقدّم لابنتها تلك المساعدة، التي لم تحظَ هي بها من قبل، وأن تدير أمور حياتها أيضًا، وقد بذلت جهدًا كبيرًا في مواجهة مشكلاتها الخاصة، كذلك مواجهة المشكلات المتعلقة بها بوصفها أمًّا. وهكذا أصبحت منهمكةً في استكشاف هويتها الخاصة، ليس بطريقة لفظية فحسب، بل بطريقة فنية كذلك، وقد صنعت في البداية رأسًا من شاش من النوع المسمى «باريس كرافت»[1] (12.1A)، وشرحت كذلك ما قامت به، وأشارت إلى أنه يمثل بورتريه شخصيًا خاصًا بها. وعندما أكملت ذلك الرأس قالت أيضًا إنها كانت مسرورة جدًا؛ لأنها تمكّنت من أخذه معها إلى البيت (12.1B)، ثم رسمت بعد ذلك لوحةً تتعلق بكيفية شعورها بانقسام هويتها في تلك المرحلة من حياتها (12.1C)، وفي ذلك الوقت الذي كانت تقوم فيه بالنشاط الفني في بيتها، كذلك في تلك الجلسات التي كانت تحضرها في العيادة، اندمجت السيدة «بريفر»، لمدة شهر تقريبًا، في عمل يتمثل في كولاج[2] خاص بذاتها Self Collage، وقد أحضرته معها وهي تشعر بالفخر؛ كي تعرضه عليّ عندما أكملته (12.1D) ووضعت إطارًا عليه أيضًا (21.1E).

---

(1) باريس كرافت: شاش جصي يستخدم في فن النحت والحرف اليدوية. إنه كذلك قطن مُشبع بالجص سريع الجفاف وغير سام.

(2) الكولاج Collage: من الكلمة الفرنسية Coller وتعني: لصق، وهو تكنيك يقوم على أساس تجميع أشكال مختلفة وقُصاصات ورق وغيرها لتكوين عمل فني جديد وقد شاع استخدامها لدى فنانين أمثال بيكاسو وبراك وفي سياق المدرسة التكعيبية في بدايات القرن العشرين.

السيدة «سيلفر»:

كانت هناك امرأة أخرى من هذا النمط، وهي أرملة صغيرة اسمها السيدة «سيلفر». وقد شاركت هي وابنتها في علاج جماعي بالفن للأم – الطفل، الذي تم وصفه لاحقًا في هذا الفصل، وعندما انتهى العمل مع الجماعة أوصى فريق العلاج بعقد لقاءات أخرى معهما بشكل فردي. وقد كانت تلك السيدة هي نفسها تحب أن تستخدم العلاج بالفن بنفسها (12.2A)، فطورت طريقةً لصنع الأشياء من الورق بشكلٍ كان فريدًا بالفعل (12.2B).

وقد عبّرت السيدة «سيلفر»، على نحو متكرر، عن اشمئزازها وتقززها من ألوان الإصبع، وقد ذكرت ذلك ضمن بعض ملاحظاتها؛ لأنها لم تستخدم هذه الألوان قَطّ من قبل. وقد سألتُها أن تصف مشاعرها تلك بالتقزز من هذه الألوان، لكنها وجدت صعوبة في تحديد هذه المشاعر ووصفها. وعندما تساءلتُ، على الرغم من استجابتها السلبية تلك، عما إذا لم يكن قد يفوتنا الكثير الذي قد يمكننا أن نكتشفه، إذا كان علينا أن نستخدم هذه الألوان ولم نقم بذلك، وهي على استجابتها السلبية. وقد كانت راغبة في أن تفعل هذا بطريقة تجريبية واضحة، وقد كانت تلك جلسة قوية تمامًا، وقد تمت الإشارة إلى تلك الجلسة، مرات عدة، خلال الشهور التالية.

لقد بدأت السيدة «سيلفر» جلساتها معي بالشعور بالاشمئزاز، كذلك التعبير عنه، لكنها تدريجيًا استغرقت في النشاط، فصاحت ذات مرة وهي في حالة فرح: «أوه، ما هذه الفوضى الجميلة؟!» ثم إنها بعد بداية تجريبية، أخذت كُتلًا كبيرةً من الألوان، ثم في النهاية استخدمت يديها وأصابعها، وشعرت بقدر أكبر من الحرية في العمل. وقد كان الأمر غير المتوقع الذي اكتشفته أنها قد أحبّت هذا النشاط، واكتشفت أنه كان عملًا مسليًا بالفعل. وقد ربطت بين دهشتها هذه ومشاعر القلق الأولية التي كانت تعاني منها؛ بسبب إخراج ابنتها من المدرسة اليوم، لوجود مواعيد خاصة بهذه الأم في الصباح، كذلك بسبب اكتشافها أن هذا النشاط لم يكن ضارًا ولا غير مريح كما كانت تخشى من قبل.

أما التداعيات المتعلقة بالأفكار التي ربطت السيدة «سيلفر» بينها وبين لوحتها الأولى (12.2C)، فكان فحواها أن هذه اللوحة تجسد سلسلة من

«الطرق» التي تؤدي إلى أماكن مختلفة، وإن عليها أن تقرر كذلك إلى أين يمكنها أن تذهب، وهو وصف دقيق إلى حد كبير للحالة التي كانت فيها في ذلك الوقت. أما اللوحة الثانية (12.2D) فقد وصفتها بأنها «تشبه الجحيم، إنها مثل عاصفة من الأضواء الوامضة والاضطراب»، ثم في نهاية الأمر تحدثت عن مشاعرها الخاصة بالإثم؛ بسبب بعض الأخطاء التي ارتكبتها في حياتها. ولقد كان الوسيط الذي استخدمته (ألوان الإصبع) هو الذي استثار بداخلها شعورها بالذنب، ذلك الشعور المتعلق أيضًا بأنها «قذرة»، كما تمت استثارة تلك المشاعر بداخلها أيضًا من خلال تلك الصور التي «رأتها» داخل لوحاتها التجريدية التي رسمتها بإصبعها.

السيدة «لورد»:

على الرغم من أن السيدة لورد كانت قد جاءت إلى العيادة من قبل؛ لأن ابنتها المرحة «لوري» كانت حزينة؛ إلا أنها كانت تعاني أيضًا من الاكتئاب. وكانت تلك المشاعر السلبية، التي كانتا تعانيان منها، نوعًا من ردّ الفعل على إعلان السيد «لورد» رغبته في الانفصال، ثم ما قام به من انتقال بعد ذلك إلى مكان آخر خارج بيتهما. وعلى الرغم من أن «لوري» قد بكت بصوت مرتفع، إلا أن السيدة «لورد» كانت، بشكل عام، قادرةً على أن تخفي اكتئابها وراء واجهة مزعومة من البهجة.

بعد خمسة أشهر فحسب من العلاج بالفن، بمعدل أسبوعي محدد؛ كانت السيدة «لورد» تبدأ غالبًا الجلسة وهي تحكي لي عما يحدث في حياتها، بينما تقوم خلال ذلك بالرسم أو التصوير (12.3A)، ثم نقوم بالنظر معًا إلى ما أنجزته على حامل الرسم (12.3B)، مما كان يسمح لها بأن تكون أقل وعيًا أو شعورًا بالخجل من نفسها، مقارنةً بما قد سيكون عليه الوضع في حالة إذا كانت مضطرة لأن تتواصل بالعين معي، وهذا أحد الأسباب التي تجعل من العلاج بالفن أمرًا شديد الفاعلية (12.3C). وقد كانت السيدة «لورد» في ذلك الوقت قد تعلمت أن تقوم بالتداعي الحر المتعلق بصورها (العقلية)، بحيث كانت تقول كل ما يرد إلى ذهنها؛ بينما كانت تنظر إلى رسوماتها، ثم بعد أن نقوم بالتأمل في تلك الترابطات أو التداعيات الفكرية اللفظية كنا نحاول أن نكتشف معًا مدى علاقة هذه الأفكار بحياتها الخاصة.

ذات يوم، جاءت السيدة «لورد» وهي في حالة شديدة من النكد والحزن غير المعتاد بالنسبة لها. وقد قالت إنها كانت في الغالب ستتغيّب اليوم، وقد كانت شديدة الانزعاج إلى درجة أنها تساءلت عما إذا كان بمقدورها الكلام حول أي شيء على الإطلاق. وقد سألتها عما إذا كانت تستطيع أن ترسم مشاعرها، بدلًا من أن تحاول أن تعبر عنها بالكلمات (12.3D). وقد اختارت، بسرعة، قطعةً سوداء من ورق التشكيل والبناء (مقاس 18×12) ومجموعة من طبشور الملصقات الكبيرة، وقد كان ذلك هو الوسيط المفضل بالنسبة لها في ذلك الوقت، وفي غضب أقرب إلى الشراسة، قامت بالشخبطة، فرسمت سلسلة من الكتل الملونة التي كان سطوعها - أو لمعانها - يبدو كأنه يصرخ في مواجهة الألوان السوداء والحمراء والصفراء والبرتقالية والقرمزية والبيضاء. ثم سحبت قطعة أخرى من الورق الأسود ورسمت عليها، بسرعة، سلسلةً من الخطوط متعددة الألوان، التي تلاقت – هذه الخطوط – لكنها لم تتقاطع.

عندما تم وضع هاتين اللوحتين على حامل الرسم؛ نظرت إليهما كما لو كانت تراهما لأول مرة. وقد أطلقت على الرسمة الأولى (12.3E) اسم «صدمة». ثم بعد ذلك، وهو الأمر الذي أدهشها كثيرًا وأربكها، بدأت تلك المرأة، التي هي في العادة جيدة التحكم في مشاعرها، في الانتحاب وهي تقول: «إن كل ما أستطيعه الآن هو أن أنهار وأبدأ في البكاء»، وكذلك: «ولسوف يعتقد كل إنسان أنني قد أصبت بالجنون! إنه هو الشخص الوحيد الذي كان ينبغي أن يكون موجودًا هنا!»، ثم ذكرت أنها قد اكتشفت توًا أن زوجها لديه صديقة، وأن العلاقة بينهما كانت قائمة منذ فترة طويلة. وقد كانت السيدة «لورد» لم تزل في حالة من الانفعال الشديد والاضطراب، ولم تزل بعد تذرف الدموع أيضًا، وذلك عندما واصلت كلامها موضحةً كيف كانت تلك الصدمة مؤلمة بالنسبة لها.

أما عنوان اللوحة الثانية (12.3F) فقد كان أقل وضوحًا بالنسبة لها مقارنةً بعنوان اللوحة الأولى. لقد كانت تتلمس طريق الوصول إلى الكلمات المناسبة، ثم استقرت في النهاية على العنوان التالي: «متناقض وجدانيًا، معَضلة، لا يقين، ارتباك»، ولم تكن قادرة على أن تقول شيئًا آخر إضافةً إلى ما سبق، ما عدا أنها وصفت الصورة بأنها أفضل ما استطاعت أن تقوم به للتعبير عن مشاعرها المتشابكة. وعند نهاية الجلسة استطاعت السيدة «لورد» أن تستعيد هدوءها ورباطة جأشها. وعلى الرغم من أنها كانت لم

تزل حزينة على نحو ملاحَظ، إلا أنها لم تعد بعدُ متوترةً كما كان عليه حالها عندما وصلت إلى العيادة.

لقد سمح النشاط الفني للسيدة «لورد» بأن تتخفَّف وتتحرّر من بعض مشاعرها التي كانت تغمرها. ولقد ساعدتها تلك الرسومات، التي عبّرت عن معاناتها المؤلمة وارتباكها أكثر من أي كلمات؛ أيضًا في فرز الأحداث التي وقعت لها وترتيبها، داخليًا وخارجيًا أيضًا. هكذا كانت قادرة بعد ذلك على أن تبدأ في التفكير بجدية في الكيفية التي ستواجه من خلالها هذه الأخبار غير السارة. وبعبارة أخرى؛ فإن تحديد عالمها الداخلي الخاص وبلورته قد ساعدها على مواجهة عالمها الخارجي أيضًا.

العلاج الجمعي بالفن للأم والطفل:

هناك طرق عدة ممكنة لتجميع الناس في العلاج بالفن. وتتمثل إحدى هذه الطرق في العمل مع الأسرة بصفتها نواة أساسية، أو مع شرائح منها، كما وصفنا ذلك في الفصل السابق. وتتمثل طريقة أخرى في العمل مع مجموعات أكثر تجانسًا من الناس؛ مثل الأمهات الوحيدات، أو الأطفال من السن نفسها، أو المرضى الذين يعانون مشكلات مشتركة. وقد وجدتُ أن ذلك المنحى الذي يقوم على أساس خليط مهجن من ذلك كله، قد يكون هو الأكثر فائدة، وفي مجموعة متنوعة من المواقع أو السياقات؛ إنه ذلك المنحى الذي يشتمل على مجموعة من الأمهات مع أطفالهن، بحيث تلتقي هذه المجموعات معًا كل الوقت أو في شطر محدد منه فقط، ويعد هذا النموذج نموذجًا أشبه بمنتصف الطريق أو نقطة الالتقاء التي تقع بين العلاج الأسري بالفن والعلاج الجمعي بالفن، فهو يشتمل على عناصر من كلٍّ منهما.

لقد تم اقتراح أول مجموعة للعلاج الجمعي بالفن للأم والطفل في العيادة، بعد أن لاحظنا تلك المشكلات التفاعلية بين الأمهات وأطفالهن الصغار، ولاحظنا كذلك صعوبة الحصول على معلومات من خلال تلك الصورة غير المشوهة (أو السليمة) عن علاقة الآباء بالأبناء، وأيضًا تلك المشكلات الخاصة بكل من الوالدين والأطفال عندما كنا نحاول أن نجرب طرقًا لتكوين علاقات جديدة بينهم.

في مذكرة أُرسلَت للعاملين في العيادة كانت المعايير الخاصة بالتحويل

إلى الجماعة هي: وجود مشكلة أساسية في علاقة الأم بطفلها، وعدم وجود اضطراب مرضي خطير، وبُطلان استخدام العلاج المسمى علاج الأقران peer treatment [1] أو العلاج الجمعي المشترك، أو منعه لسبب محدَّد؛ وكذلك قدرة كل من الأمهات والأطفال على الإفادة من الصيغة المقترحة الخاصة بالعلاج الجمعي بالفن وأسبوعيًا بالنسبة للطفل، وكذلك الإفادة من جماعة المناقشة بالنسبة للأم، وأيضًا مع وجود جلسات مشتركة، بين الوقت والآخر، أو حسب الظروف.

ويسبق عملية الاختيار النهائي أن يفحص الأخصائي النفسي، الذي كان عليه أن يقود جماعة الوالدين، الحالات الخاصة للأمهات من خلال مقابلات شخصية فردية. وقد رأيت أيضًا كل طفل من أجل إجراء مقابلة شخصية عن طريق الفن. وقد تم، أيضًا ومن قبلُ، رؤية جميع هؤلاء الأفراد من الأمهات والأبناء، في معظم الحالات، بواسطة طاقم إكلينيكي آخر، وهو إجراء استيعاب روتيني متبع، ثم بلغت الأمور ذروتها أو نهايتها بعقد اجتماع أو جلسة مشاورات تشخيصية حول تلك الحالات. وقد كانت هناك اثنتان من الأمهات وأطفالهما قد سبق لهما أن تلقتا علاجًا فرديًا قبل أن يتم إدراجهما في هذه الجماعة، وبدأت أربع أمهات أخريات العلاج مع هذه الجماعة.

ولم يتلقَّ أي طفل من الأطفال الستة كلهم (أربعة أولاد وبنتان تتراوح أعمارهم بين خمس سنوات وست سنوات) أيَّ شكل من أشكال العلاج خلال اشتراكهم في هذه الجماعة. ولم يكن هناك أب موجود في البيت بالنسبة لأربعة من هؤلاء الأطفال الستة (اثنان بسبب الوفاة، واثنان بسبب الطلاق)، وبالنسبة للطفلين الآخرين كان عمل والد أحدهما يجعله بعيدًا عن البيت ولا يعود إليه إلا في نهايات الأسابيع، بينما كانت أم الطفل الآخر على وشك الانفصال عن زوجها مُدمن الكحوليات. وقد كان هناك أيضًا طفل يعاني مرض التوحد، وكان في الخامسة من عمره، وكان الابن السابع لأمه، وقد تم الحكم على حالته بأنه غير قادر على المشاركة في جِماعة فنية للأطفال، لكنه كان قادرًا أيضًا على أن يحضر جلسة مشتركة عن طريق الفن.

(1) علاج الأقران Peer Therapy: هو نوع من الدعم النفسي الذي يقدمه بعض الأفراد والذين عايشوا تلك الخبرات الخاصة بالمرض النفسي أو العقلي أو صعوبات التعلم أو إعاقاته والذين يستطيعون تقديم هذا العون أو الدعم لبعضهم البعض، ويشيع هذا النوع من العلاج في محاولات العلاج أو التعافي من التعاطي للمخدرات.

جلسة العلاج بالفن للأمهات:

التقت الأمهات لأول مرة مع قائدهن عبر أسابيع، وقد حضرتُ معهن الجلسة الثالثة. وفي الأسبوع الرابع جاءت الأمهات إلى الغرفة حيث كان ينبغي أن تنتظم جماعات الأطفال والجماعات المشتركة ويتلقون جلسة العلاج بالفن معًا، حيث كانت الموضوعات المحددة فيها هي: «رسم الأسرة»، وتقديم صور ورسومات كذلك حول «مجال الحياة» life space الخاص بكل فرد منهم. وكانت التعليمات المعطاة إليهم تتضمن اختيارهم حجم الورق واللون اللذين يبدوان صحيحين أو مناسبين لهم، وكذلك أن يرسموا صورة خاصة بمجال حياتهم في الوقت الحاضر، بحيث تشتمل على أكثر العناصر أهمية فيها، الإيجابي منها والسلبي. وقد أعقبت هذا النشاط مناقشةٌ تمركزت حول مدى مشاركة هذه الجماعة كلها في كل عمل فني قامت به كل أم. وقد تم اختيار هذين الموضوعين بوصفهما طريقتين لتقييم الموضوع أو تقديره، كذلك الكيفية التي يوجد من خلالها الطفل في هذه العملية العلاجية، داخل الإدراك الحالي الخاص بالأم بالنسبة لها وبالنسبة للأسرة أيضًا.

وكما يمكن أن نتوقع؛ فقد كشفت هذه الرسومات عن كثير من تلك الجوانب المتعلقة بإدراك الذات الخاص بكل امرأة، على نحو جيد. لقد رسمت السيدة (ج) زوجها أولًا، ثم رسمت نفسها، ثم طفلها المتوحد، الذي كان في الخامسة من عمره، ثم رسمت في النهاية ابنين لها من زواج سابق (الشكل 12.1).

لقد سألنا امرأة أخرى عما إذا كان زوجها، في الواقع، وبالفعل، أقصر منها كما رسمته في صورتها. وأجابت، بتردد، وهي في حالة من الانفعال والاضطراب: «لا أعرف لماذا رسمتُه هكذا. إنه أطول مني، لكني، عندما أكون معه، أشعر فيما يتعلق بهذا الأمر أنني أطول منه.. إنني أشعر به بالفعل. أعني، أنني دائمًا.. وكذلك أبي وإخوتي الذكور وولدان آخران لي طوال القامة على نحو استثنائي، وأنا أعرف، كذلك أشعر.. حسنًا، إنه نحيف، نحيف البنية، وإنني أشعر بأنني كما لو، لو أنني سقطت فوقه، فإنني سوف أسحقه! وأنا لا أعرف لماذا، لكن لديَّ هذا الشعور.. نعم.. هناك شيء ما حول... حسنًا.. حسب أنني أشعر بما يشعر به شخص ضخم. لا أعرف، إنني أشعر بما يشعر به رجل، أو شيء من هذا القبيل. إن زوجي أكثر قوةً مني، لكن لديَّ شعور – حسنًا – بأنني قد كنت دائمًا هكذا قوية».



(1-12) رسم السيدة (جي) للأسرة – بقلم تحديد الخطوط

لقد ساعد ذلك التفاوت بين الواقع والشعور، الذي هو واضح تمامًا في الرسم، الآخرين

على قراءة منتجاتهم الخاصة، على نحو أكثر رمزية. وقد أخبرتنا السيدة (ج) كذلك بأمور كثيرة من خلال الصورة الخاصة بمجال حياتها، التي كانت مختلفة عن الصور والرسومات الخاصة بالآخرين الموجودين في الجلسة؛ وتشتمل في معظمها على الأشخاص الأكثر دلالةً في حياتها. لقد وضعتْ نفسها في مركز اللوحة، وفسّرت ذلك بقولها: «إنني في منتصف العمر، وفي مركز أو منتصف الحياة أيضًا، لقد عشتُ حوالي نصف الحياة، التي قد يُقدَّر لي أن أعيشها، أنا التي باللون الأحمر»، وقد كان زوجها أحمر اللون أيضًا، وكان موجودًا في المنطقة التي تعلوها في اللوحة، وقد كانت هناك خطوط تشير إليه. وكانت هناك خطوط أيضًا تقودنا يسارًا من ناحية الشكل الخاص بها، وتشير إلى أخيها «داخـل حياتي وخارجها»، كذلك الى ابنها البالغ السادسة عشرة من عمره «الأخضر، لون الأمل»، ثم ناحية اليمين، وتشير إلى ابنها البالغ التاسعة عشرة من عمره «اللون الأزرق، إنه في حالة جيدة»،

ومن ناحية رأسها كان هناك خط يقودنا ناحية اليمين في اتجاه شكل أسود صغير، كان ذلك طفلها الذي يعاني من التوحد. وقد كان ذلك اللون يعبر عن «مخاوفي وهمومي المتعلقة به». ثم كان هناك خط منقَّط يقودنا نحو زوجة أخيها، وقد رسمتها باللون الوردي (إنها كالأخت بالنسبة لي، إنها تعيش في كاليفورنيا، لكني أشعر بأنها شديدة القرب مني)، وأسفل اللوحة كانت هناك ثلاثة صناديق (أو أطر) للأنشطة، كان الصندوق الأيسر منها يصوّر الأعمال المنزلية، التي كانت تكرهها، بينما يُظهر الصندوقان الأوسط والأيمن عمليتي «الحديث مع رئيسي في العمل» و«الحديث مع أصدقائي»، وهما نشاطان كانت تستمتع بهما. وقد فصّلت في الحديث بالكلمات بعد ذلك، وأسهبت في الحديث عن همومها وهواجسها التي تنتابها حول ابنها الأصغر، كذلك عن وجود مصادر قليلة للدعم الوجداني بالنسبة لها.

إن كثيرًا من النساء يشعرن هكذا، على نحو مماثل، بأنهن وحيدات من الناحية الوجدانية، وقد كان من بينهن تلك المرأة التي مثّلت حالتها وحالة أطفالها مثل الزهور (الشكل 12.2). لقد دمجت السيدة (K) ألوان أطفالها داخل زهرة (الذات الخاصة بها)، بينما كانت تقول: «إن أطفالي هم تمامًا جزء مني».



(12-2) رسم السيدة (ك) للوحة «مجال الحياة» بقلم تحديد الخطوط

وقد كان من بين أكبر العناصر في الصورة التي رسمتها زهرة، تمثل كما قالت: «أمي. إنها تلك الأقحوانة المسكينة الشنيعة. إنها كبيرة شنيعة، إنني أحبها، لكن لا أحبها كثيرًا. إنها سيسرها أن تأخذ أطفالي معها. إنها متعجرفة. إنها تُبقي الأطفال معها، وهناك صراع بيني وبين أمي حول تربية الأطفال. إنني أنوي أن أذهب إلى كاليفورنيا، وأجد زوجًا، وأذهب بعيدًا عنها».

هناك امرأة أخرى، هي السيدة (R)، وقد عبَّرت عن مشاعرها المتناقضة وجدانيًا حول أمها، بينما كانت تنظر إلى رسمها: «إنني أحب أمي، لكن هناك أشياء تقوم بها لا أحبها». وعلى الرغم من أن الأمر قد احتاج إلى مضيِّ شهور عدة بالنسبة لهن حتى يستطعن أن يعترفن بحرية بمشاعرهن المختلطة هذه نحو أطفالهن؛ إلا أن المشاركة في مثل هذه الأفكار حول أمهاتهن قد جعلت الخطوة التالية أيسر.

جلسات فنية مشتركة: أمهات وأطفال:

بدأ العلاج الجمعي للأطفال عن طريق الفن بعد ما سبق أن ذكرناه في الأسبوع التالي، وقد كان يستغرق الفترة الزمنية نفسها التي كانت تستغرقها جلسات مجموعة الأمهات، أي ساعة ونصف الساعة، وقد عقدت الجلسات المشتركة على فترات زمنية متفاوتة، وقد كان يتم تحديد المواعيد الخاصة للجلسات بالتبادل وفقًا لما أقرره وما يقرره قائد الجماعة، خلال أعمالنا الأسبوعية المشتركة. والمعالج المشارك معي هو أخصائي نفسي إكلينيكي متخصص في علاج الأطفال، وقد انضمَّ إلى جماعة الأطفال خلال الجلسة الرابعة، وقد كان يشارك أيضًا في اتخاذ القرارات المتعلقة بتوقيت الجلسات، المتعلقة كذلك بالصيغ أو النماذج الخاصة بالجلسات المشتركة.

جلسة الفن المشتركة الأولى: غير مقننة سلفًا

عُقدت الجلسة الأولى التي تجمع بين الأمهات والأطفال بعد أن كان الأطفال قد التقوا مع بعضهم، في مجموعة، لمدة أربعة أسابيع، وقد تم توجيههم من خلال طريقة في العمل مفتوحة النهايات غير مقيدة أو محددة، وقد كانت هناك تشكيلة واسعة من المواد الفنية المتاحة بالنسبة لهم، تشكيلة متنوعة سلفًا، وكذلك من الأسطح أو مساحات العمل

في الغرفة الجماعية الكبيرة. كذلك، فعند دخول الأمهات والأطفال إلى هذه الغرفة؛ جرى إخبارهم بأنه يمكنهم العمل بأي شيء يحبونه من بين تلك الأشياء الموجودة في تلك الغرفة، ويمكنهم العمل كذلك في أي مكان يرغبون في العمل منه، وأن يعملوا ما يريدون عمله أيًا كان. لذلك، كانت هناك فرص عدة لملاحظة أنماط التفاعل الثنائية التي حدثت في تلك الغرفة. فمنذ لحظة الدخول، مرورًا بكل قرار كانت تتطلبه فترة النشاط غير المقنن أو المحدد من قبل؛ كنا قادرين على أن نحصل على صورة شديدة الثراء حول كل فريق ثنائي. بينما يكون مستغرقًا، في موقف سارّ، وشاعرًا كذلك بأقل قدر من الوعي الذاتي المفعم بالخجل، كما هو الحال فيما يتعلق بتلك الملاحظة الطبيعية التي وُصفت في إحدى الدراسات في مدرسة الحضانة: «إذ كان هناك قدر قليل فقط من الشك بأن.. الملاحظات المباشرة للطفل ولتفاعلاته مع أمه، تعمل على إضافة معلومات مهمة تتعلق بالفهم الكلي لشخصيته ولحالته المرضية النوعية» (Furman، 1969، P.98).

لقد وجدنا، من خلال جلسات مشتركة أخرى، عبر الزمن، أن «مزايا عمليات الملاحظة تمتد إلى ما يتجاوز تلك المرحلة التشخيصية ذاتها». وإنها مزايا قد تؤكد أيضًا الفائدة الواضحة الخاصة بهذه الملاحظات بالنسبة للمعالج؛ وذلك من حيث إنها «تمكنه، في الأوقات كلها، من الحصول على صورة كلية حول الطفل، كما أنها تحدد بدقة مناطق القوة والضعف المتغيرة لدى الأم أيضًا» (P.98).

لقد كانت تلك الجلسات المشتركة مفيدة، بشكل خاص، في عمليات التخطيط والإدارة لبرنامج العلاج، بالنسبة لكل أم وكل طفل، داخل تلك المجموعات. وبالإضافة إلى ذلك، فإن عمليات التسجيل بالفيديو لبعض تلك الجلسات قد زوّدتنا بفرصة إضافية لدراسة تلك السلوكيات الدقيقة، التي غالبًا تهرب من عمليات الانتباه العادية في ذلك المناخ الخاص بالانشغال بالعمل.

لقد حاولنا أن نلاحظ، عن قُرب بقدر الإمكان، وأن نبقى متابعين كذلك، كلّ تلك البيانات السلوكية والرمزية الثرية الموجودة في الموقف، وتمثيلًا لا حصرًا، فقد عزل فريق ثنائي (أم وطفلها) أنفسهما بجوار حامل الرسم، وقد أدبرا بظهريهما للمجموعة، وقد كانت البنت تشارك أمها ضيقها من أن تكون مكشوفةً هكذا لأناس كثيرين. وقد استمرت هاتان الاثنتان، شديدتا القرب إحداهما من الأخرى، تعملان على نحو مشترك حتى نهاية الجلسة.

وهناك فريق ثنائي آخر تصرّف، على العكس من ذلك، كما لو كان الآخر غير موجود معها؛ فأدى كل واحد منهما عمله الخاص في جزء مستقل عن الآخر داخل الغرفة. وقد أعقب ذلك السلوك أن ضحكت الأم ساخرةً من العمل الذي اختار ابنها القيام به، وذلك خلال الوقت المشترك بينهما لاحقًا، وكذلك بالقيام بنوع من التفاعل التنافسي، الشبيه بما يحدث بين الأقران خلال فترة تناول الوجبة الخفيفة. وعندما أشارت أمٌّ أخرى إلى هذا السلوك المنفصل، لكنه المتساوي، خلال المناقشة الجماعية بين الراشدين، التي حدثت الأسبوع التالي؛ تحدثت هذه الأم عن شعورها القوي بالضيق والانزعاج، كذلك مشاعرها الخاصة بالقصور أو عدم الكفاءة، كذلك الغيرة من تلك السهولة أو الراحة التي كان طفلها يعمل من خلالها في غرفة الفن.

وبالنسبة لفريق ثنائي آخر، كانت هناك شواهد كثيرة على ذلك الرفض الأمومي الخفي، من جانب الأم لابنها، الذي لم يكن لدينا من قبلُ وعي به أو علم. لقد شوهدت الأم كأنها كانت تراقب ما كان يبدو لها نوعًا من الرعب المجمد لحركة الجسم؛ بينما كان ابنها يستمتع بعمق بالتبقيع بمسحوق الألوان والماء والفرشاة على قطعة ذات حجم كبير مضاعف من الورق.

وربما كانت نظرتها السريعة تلك، الباردة الرافضة لما كان يفعله، أقسى من أن يواجهها ذلك الولد، مقارنةً بما إذا كانت قد عبّرت، بدلًا من ذلك، عن غضبها على نحو أكثر مباشرة. وعلى الرغم من أنها جلست بجواره معظم الجلسة، إلا أنه بالكاد كان هناك أي تفاعل لفظي بينهما. وعندما تحدّثت عن مشاعرها الخاصة داخل مجموعة من الأمهات في الأسبوع التالي ذكرت بغضب: «لم يكن هناك أي تفاعل بيني وبين ابني، لقد أحس بأن مشاعره قد جُرِحت جدًّا. ولقد انطلق مثل رجل جامح.. إن هذا ليس شيئًا معتادًا بالنسبة له.. إنه شديد النظام والنظافة في البيت».

هناك أيضًا أمٌّ أخرى، وقد انهمك ابنها في نوع مماثل من استكشاف الألوان، وذلك قبل أن يشترك في أنشطة خاصة بمنتجات أكثر تقنيًا وتنظيمًا؛ وقد كانت تلك الأم قادرة على أن تشارك على نحو مفعم بالمرح والمتعة في ذلك النشاط المتسم بحرية غير متوقعة من جانب ابنها، وإذ إن الأمهات الأخريات قد أخبرن الأم الغاضبة الأولى كيف أنهن قد أعجبن بتحكُّم ابنها في وسيطه الزاخر بإمكانيات الاندفاع والحركة، فإنها قد بدأت ترى بعض الجوانب اللاعقلانية في غضبها منه. ولكونها قد عبّرت عن غضبها، على نحو صريح داخل هذه المجموعة؛ كانت قادرة أيضًا أن تدرك

وتناقش معهم كذلك مخاوفها الخاصة المتعلقة بإمكانية أن تفقد السيطرة على سلوكها ومشاعرها.

لقد كانت أولئك الأمهات قادرات على مساعدة بعضهن؛ ليس فحسب في أثناء المناقشة التي جرت خلال الأسبوع التالي؛ بل أيضًا في أثناء جلسة الفن المشتركة ذاتها. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن امرأة منهن كانت قد عزلت نفسها، ومعها ابنتها، بشكل فعال، عن سائر المجموعة، وذلك بأن اختارت أن تعملا معًا على أصغر طاولة موجودة في الغرفة. لقد جلست هناك بشكل متصلّب، وكانت تنظر، هنا وهناك، بشكل متوتر ومفعم بالقلق، بينما واصلت الطفلة الرسم. وعندما حاولت تلك الابنة جذب انتباه أمها؛ فإنها لم تحصل منها في البداية على أية استجابة، لكنها نجحت، في النهاية، في الحصول على مناشدة متذمرة منها، أعقبها توجيه تلك الأم نظرةً خاطفةً تنم عن الضيق والانزعاج نحو طفلتها.

أما الأم المفردة الوحيدة (التي لم يكن ابنها المصاب بالتوحد موجودًا معها)، جلست بجوار الطاولة مع هذا الثنائي سابق الذكر، وتطفّلت بالفعل على تلك العزلة التي فرضتها الأم عليها وعلى ابنتها، وقد بدأت تلك الطفلة التي كانت تَطلب، من غير جدوى، تجاوبًا دافئًا من أمها، مباشرةً في إقامة حوار من خلال الصور والرسومات مع تلك الأم الأخرى، فرسمت «هرّة صغيرة» بجوار ذلك الحيوان الكبير الذي رسمته تلك الأم، الذي أطلقت تلك البنت عليه اسم «القطة - الأم» (12.4A).

لقد دعمت بذلك محاولاتها لإقامة علاقة إيجابية مع أحد الراشدين، ثم إنها شرعت بعد ذلك في رسم «قطة أُم» لقطتها الصغيرة (12.4B) ثم قطة أخرى مماثلة، تم تحديد هويتها بعد ذلك على أنه حيوانها الأليف المحبوب «توبجي» (12.4C). ولكونها كانت غير قادرة على جعل أمها تشترك معها في عمل فني، شعرت تلك الطفلة، من خلال تفاعلاتها مع أمٍّ أخرى، بمشاعر الرضا الخاصة بهذه الخبرة الإبداعية المشتركة. أما أمها فقد كانت، في تلك الأثناء، قادرةً على أن تلاحظ سرور تلك المرأة الأخرى، كذلك استجابات السعادة الخاصة بابنتها.

عندما غادرت الأم الأخرى هذا الفريق الثنائي؛ كي تنهمك في فترة طويلة من رسم اللوحات بألوان الإصبع؛ بدأت هذه الطفلة وأمها، عندما أصبح حقيقة، جهدًا تفاعليًا حقيقيًا، فيه قامت كل واحدة منهما ببناء أجزاء من موقع خاص بعشٍّ لطائر من الصلصال. بل إنهما قد حاولتا أن ترسما لوحتهما

الخاصة بألوان الإصبع على حامل الرسم، وهما تشعران بسرور متبادل مثير للدهشة، وبينما كانت تلك الأم منهمكة مع ابنتها، فإنها كانت أيضًا مستثارة بمشاعر المزاحمة أو المنافسة التي أيقظتها بداخلها تلك المرأة الأخرى، ثم إنها تركت نفسها في النهاية تشعر بالاسترخاء، بل أن تستمتع أيضًا باللوحة المنفذة بألوان الإصبع، كما أن توترها السابق انخفض أيضًا على نحو ملاحَظ.

الجلسة المشتركة الثانية؛ العمل معًا:

كانت جلسة الفن المشتركة الثانية، التي عُقِدت بعد ستة أسابيع من الجلسة الأولى، جلسةً أكثر تقنينًا، وأكثر اعتمادًا على مقترحات من الأمهات بالتعاون معنا، إذ طُلِب من كل فريق زوجي بمجرد دخولهما إلى الغرفة أن ينهمكا في مشروع مشترك واحد على الأقل معًا. (12.4D) وقد كانت الوسائط وأماكن العمل هي نفسها التي كانت موجودة في الجلسة السابقة، لكن في هذه المرة كانت هناك مهمة واضحة تتعلق بضرورة أن يتخذ كل فريق قراره معًا حول ما ينبغي أن يستخدمه، وأن يعمله، وما الذي يريد القيام به. وكما هو الحال في الجلسة السابقة كذلك كان الأمر هنا، حيث كانت تعقب فترة العمل تناول وجبة سريعة، كذلك المشاركة في المجموعة بمناقشة أحد المنتجات التعاونية المشتركة المختارة من كل فريق ثنائي يتكوَّن من أمٍّ وطفل، وتكون هذه المناقشة هذه المرة مع الأم (وليس مع المعالج، كما كان عليه الأمر في الجلسة السابقة)، بوصفها الشخص الذي يقوم، هذه المرة، بإجراء المقابلة (12.4E). وإذ إنه كانت هناك ستة أسابيع قد انقضت بين الجلستين الأولى والثانية من جلسات الفن المشتركة؛ فقد كنا قادرين على أن نلاحظ أية تغيرات في السلوك الفردي، كذلك السلوك التفاعلي.

إحدى الأمهات وابنتها، وهما من كانتا قد عزلتا أنفسهما في حالة من الخجل، خلال الجلسة المشتركة الأولى؛ قامتا الآن بالجلوس على طاولة مع الآخرين، وقد عملتا على نحو مستقل معظم الوقت، وشاركتا أيضًا بشكل فعال في المناقشة.

لقد بدت الشريكتان، اللتان كانتا من قبل محصورتين في علاقة متداخلة مترابطة، كأنهما تعيدان توفيق هذه العلاقة، أو تعديلها، في استجابة لحالة تأكيد الذات المكتشفة حديثًا، كذلك وجود ذلك الدافع نحو

الاستقلال لديها، إلى جانب تلك الثقة المتزايدة في الذات لدى أمها. وقد كان ذلك واضحًا، على نحو خاص، في أثناء المقابلة الشخصية التي أعقبت إنتاج العمل الفني، وهي المقابلة التي قامت بها الأم لابنتها، كذلك في أثناء تلك المقابلة الشخصية التلقائية التالية لذلك من جانب الطفلة لأمها، وقد كانت تلك الابنة تشعر بالاستفزاز المصحوب بالغيظ؛ بسبب صنع أمها مخروطًا يشبه مخروط الآيس كريم، من الصلصال.

أما الفريق الثاني الآخر، الذي كان عضواه قد عمل كل واحد منهما في الجهتين المتضادتين من الغرفة، من خلال وعي أو علم من جانب كل واحدة منهما بما كانت تفعله الأخرى في أثناء الجلسة الأولى؛ فقد أصبحتا تعملان الآن معًا كما هو مطلوب، لكنهما كانتا تعملان أيضًا بطريقة مفعمة بالراحة والتعاون (الشكل 12.3). وعلى الرغم من أن الرسومات الثلاث المشتركة بينهما كانت تعكس تلك السيطرة الخاصة بالأم سواءً في الأسلوب أو التصور (أو المفهوم العام)، وذلك في مقابل اللوحات الأخرى التي كانت الطفلة تتحمل المسئولية عنها على نحو واضح؛ إلا أنهما قد كانتا مندمجتين في العمل بعمق وسعادة أيضًا. وقد كان الأمر الأكثر تأثيرًا هنا تلك الحساسية المرهفة غير المتوقعة، التي اتسمت الأم بها خلال اتخاذها دور القائم بإجراء المقابلة.



(3-12) أم وابنها يعملان معاً في أحد الرسومات

بالطبع فإن استمرارية تلك السلوكيات والاتجاهات التي تدل على سوء التكيف، كانت أمرًا ملاحَظًا على نحو مماثل أيضًا، كما كان ذلك هو الحال بالنسبة لتلك الأم التي كانت شديدة الغضب على طفلها، الذي كان مهملًا غير نظيف وجامحًا خلال الجلسة الأولى. وعلى الرغم من أنها قد أصبحت أقل توترًا، إلى حد ما، خلال الجلسة المشتركة الثانية، إلا أنها بدت قليلة السرور أيضًا بهذه العملية. وقد لاحظ معالِج كان يجلس بالقرب منها، محادثتها التلقائية مع ابنها، قد كانت كلها تقريبًا انتقادية الطابع، هذا على الرغم من أنهما رسما معًا ثلاث لوحات مشتركة بالقلم الحبر. وقد كان كلامها الشحيح المتفرق محصورًا في إخبار الطفل بتلك الأشياء التي ينبغي عليه عدم القيام بها، أو عن تلك الأشياء التي قام بعملها بشكل خطأ، وهو اتجاه قد انعكس أيضًا في تلك النغمة الفظة الغاضبة المنزعجة التي ميَّزت عملية إجراء مقابلتها الشخصية الأخيرة مع ابنها حول ذلك المنتج الذي اختاره خلال تلك الجلسة.

على الرغم من أن القيمة التشخيصية لجلسات الفن المشتركة بالنسبة لفريق العلاج كانت قيمة واضحة؛ إلا أن الأمر الذي كان الأقل وضوحًا، لكنه ربما الأكثر أهميةً للعلاج، قد تمثل في تلك الإمكانية التعليمية الموجودة في مثل هذه اللقاءات بالنسبة للأم، وكذلك بالنسبة للطفل؛ إن كلًا منهما كان قادرًا على أن يلاحظ طرقًا أخرى في الاستجابة للموقف نفسه، وأن يعرف ويرى البدائل المتاحة أمامه أيضًا. هكذا كانت البنت التي رسمت القطط، كذلك أمها، قادرتين على التعلم من الأم الأخرى، التي رسمت، جنبًا إلى جنب، مع تلك الطفلة.

ربما يعود قدر من تلك الحرية الأكبر وأيضًا ذلك الخجل الذاتي الأقل، الذي شعر به الفريق الثنائي المكوَّن من تلك الأم وابنتها، اللتين كانتا منعزلتين ومترابطتين خلال الوقت نفسه، اللتين سبقت الإشارة إليهما - ربما كانت هذه الحرية وذلك الخجل يرجعان إلى تفاعلهما مع فريقين آخرين موجودين حول طاولة مختلطة الأفراد في أثناء الجلسة المشتركة الثانية. ومن المحتمل أيضًا أن يكون فريق الأم وطفلها، الذي جلس بعيدًا خلال الجلسة الأولى، قد كان قادرًا أيضًا على أن يتعاون جيدًا، هكذا، خلال الجلسة الثانية؛ لأنه لاحظ جماعات الأمهات والأطفال الأخرى وهي تقوم بذلك التعاون بنوع من المتعة والسرور.

وقد تدرك إحدى الأمهات طفلها، هنا، أيضًا من زاوية جديدة من خلال

سلوك هذا الطفل –أو الطفلة– داخل جلسة فنية مشتركة، ويشتمل هذا الأمر عادةً على نوع من المقارنة بين سلوك الطفل في هذه الجلسة وسلوكه في الماضي، أي سلوكه مع أقرانه في الجماعة، أو في ضوء التوقعات الخاصة بأمه منه. إن الأثر القوي لتوقعات الكبار على سلوك الأطفال، الذي يكون واضحًا منذ مرحلة الرضاعة (Braussard، 2003) قد ظهر، على نحو قوي، من دراسة أجريت على معلمين، وكانت تدور حول تلك «النبوءات المتبادلة شخصيًا والمتحققة ذاتيًا» (Rosenthal & Jacbson، 1998).

تمثيلًا لا حصرًا، ذكرت إحدى الأمهات، في ذلك اللقاء الخاص بجماعة الأمهات، الذي عُقد بعد أسبوع من جلسة الفن المشتركة الأولى، أنها كانت مندهشةً على نحو سارٍّ من سلوك ابنها خلال الأنشطة الفنية؛ فقد توقعت أمه منه أن يكون على النحو الذي كان عليه عندما جاء للمرة الأولى إلى العيادة، حين كان ولدًا صغيرًا متوترًا وقلقًا وموسوسًا. لكنها، بدلًا من ذلك، اكتشفت وجود درجة غير متوقعة من الحرية لديه في عمله، كذلك في تفاعله معها.

أما والدة الطفل المصاب بالتوحد، فقد أحضرته بشكل عصبي، إلى تلك الخبرة الخاصة بالجلسة المشتركة الثانية. ثم شعرت بالارتياح والسرور بسبب قدرة ابنها على الاعتناء بنفسه، وإدارة أموره بطريقة مناسبة في هذه البيئة شديدة التنبيه، وقد أكملا معًا لوحتين مشتركتين بأقلام التيمبرا tempera markers، وقد كانت تلك العملية ممتعة تمامًا بالنسبة لهما أيضًا.

كذلك كانت التعليقات التي صدرت عن الأمهات الأخريات عالية القيمة بالنسبة لهذه الأم؛ لأنه عندما التقين، لمدة نصف ساعة من النقاش عقب تلك الجلسة المشتركة، أخبرتها تلك المجموعة بأنها كانت ترسم لهن صورة مشوهة إلى حد كبير عن ابنها. وإذ إن تأكيداتهن وطمأنتهن لها كانت تقدَّم على أساس ساعة كاملة من ملاحظة سلوكه، وبما أنهن قد التقين أيضًا بعد ذلك، عبر خمسة عشر أسبوعًا؛ فقد كانت قادرة على أن تثق بذلك العائد المرجعي الذي جاء من جانبهن، المتعلق بابنها، وكانت قادرة كذلك على أن تتقبله أيضًا.

على نحو تدريجي بدت الأمهات كأنهن يتعلمن أن يستشعرن؛ بل يترجمن، المعاني الرمزية للتعبير الإبداعي لأطفالهن، كما أنهن قد وصلن أيضًا إلى استبصارات جديدة حول الحياة الداخلية لأطفالهن، وذلك في أثناء المقابلات الشخصية، كذلك خلال المناقشات الجماعية. وهكذا فإنهن عرفن، نتيجة لذلك، أن «أطفالهن يصنعون المعنى أيضًا» (Buxbaum، 1949، P.51).

وتمثيلًا لا حصرًا، بينما كنت أعقد مقابلة شخصية مع بنت صغيرة؛ خلال الجلسة الأولى حول هاتين السلحفاتين اللتين صنعتهما تلك البنت من الصلصال؛ كانت أمها قادرة على أن ترى تلك العلاقة بين قصة «انتصار سلحفاة» تلك الفتاة، التي كانت في الخامسة من عمرها، على السلحفاة الخاصة بأخيها الأصغر (الرضيع)، وأن ترى وتدرك أيضًا تلك الرغبة الخاصة لدى هذه الطفلة في أن تتفوق على أخيها الأصغر.

لقد كان هذه الأم نفسها، خلال قيامها بمقابلة شخصية مع طفلتها خلال الجلسة الثانية المشتركة؛ تبتسم، وهي تعرف متى قامت هذه البنت بالتوحد مع تلك السلة الأكبر من بين هاتين السلتين الموجودتين والمصنوعتين من الصلصال، وأن تعرف كذلك أن السلة الأصغر قد تم تحديدها أيضًا بالنسبة لهذه البنت على أنها تخص أخاها الأصغر.

في مرحلة تالية من المقابلة، قام «قناع الولد الصغير» الذي صنعته هذه البنت، «بفتح فمه»، وقد كان «يصرخ»؛ لأنه لم يجد سلته. ومرة أخرى أومأت الأم برأسها دلالةً على الفهم عندما تم إخبارها بأن الأخت الأخرى قد سرقته. وخلال الشهور التالية كانت تلك المرأة تُحضِر الأعمال الفنية التي أنجزتها ابنتها في البيت أو في المدرسة، بالإضافة إلى وجود أفكار مفيدة كانت موجودة لديها، وتنمُّ عن الفهم والإدراك الجيد من جانبها لتلك المعاني الممكنة والموجودة في هذه الأعمال بالنسبة لابنتها.

هناك أمٌّ أخرى، كانت قد أصبحت واعية أيضًا برغبة ابنها بأن يحل محل زوجها الذي طلّقها، وقد بدت أنها تفهم المعنى الخاص للتبادل (الحوار) التالي حول اللوحة التي رسمها.

الولد: إن الشجرة تحاول أن تمد فروعها وتصل بعيدًا في ارتفاعها حتى يمكنها تقبيل الطائرة.

الأم: هل هو يحاول أن يصل إلى الطائرة؟

الولد: إنه إذا حاول جاهدًا أكثر من ذلك، سوف يتحطم!

الأم: هل تعتقد أن الطائرة تريد منه أن يصل إليها؟

الولد: نعم هو كذلك!

الأم: هو كذلك؟

الولد: إنهما يريدان أن يتزوجا.

لقد أثارت الأم هذه القصة خلال تلك المناقشة الجماعية التي كانت تضمُّ الوالدات، عقب تلك الخبرة المشتركة، وتساءلت بصوت مرتفع عن ذلك الدور الذي قامت به، كذلك تمنياتها التي أدَّت إلى إثارة مثل هذه التخيُّلات لدى ابنها وتدعيمها أيضًا. لقد لاحظ المعالجون بالفعل ذلك السلوك المتناقض وجدانيًّا الخاص بها (اجتذاب/ رفض)، لكن هذه كانت المرةَ الأولى التي أصبحت واعية خلالها لدورها في إخماد ذلك الحل الذي توصل إليه ابنها، فيما يتعلق بصراعه الداخلي «الأوديبي» من أجل أن يكسب وُدَّ أمه وحبها.

لقد وجدنا كذلك أن جلسات الفن المشتركة كانت جلسات مفيدة، بشكل خاص، بوصفها نقاطًا مرجعية بالنسبة لسلسلة من اللقاءات التشاورية التي عُقدت بين مجموعة الأمهات (والآباء) حول التقدم الخاص بعلاج كل طفل، وقد عُقِدت هذه اللقاءات بعد خمسة أشهر من بداية هذه الجماعات لعملها. وتمثيلًا لا حصرًا فإن إحدى الأمهات التي قد كانت غير قادرة على أن تدرك مدى أو حجم تأثير دورها الخاص على تلك المشكلات التي كانت تعانيها ابنتها؛ قد بدأت تناقش تلك الصعوبة التي تواجهها بشكل خاص، في التحديد أو الكشف عن مشاعر الغضب الخاصة بها، وفي التعبير عنها أيضًا، ثم استطاعت أن تدرك ذلك الانصياع الواضح لدى ابنتها، كما جرت مساعدتها على أن تدرك حاجة ابنتها الخاصة إلى إنكار اندفاعاتها العدائية، وذلك من خلال تذكر المقتطف التالي من مقابلتها الشخصية التي أجرتها مع ابنتها حول تلك الصورة التي رسمتها تلك البنت، التي كان عنوانها: **«هذه أنا مع بعض النقاط»**.

الأم: ما الذي تعنيه هذه النقاط الكبيرة؟

البنت: السعادة.

الأم: ما الذي يجعلك سعيدة؟

البنت: هو أنك قريبة مني.

الأم: هل تعني هذه النقاط السعادة أيضًا؟ لقد أخبرتِني من قبل أنها تعني الغضب.

البنت: إنها تعني السعادة الآن.

المعالج: هل تستطيعين أن تشعري بالغضب أحيانًا من شخص ما، ثم تشعرين بعد ذلك أحيانًا بالسعادة معه؟

البنت: لا!

عندما ربطت الأم بين معنى هذا الحوار المتبادل، وتخمينها الخاص حول ذلك السبب الذي جعل ابنتها تقوم بالمديح على نحو مبالغ فيه لكل صورة رسمها شخص آخر؛ فإنها قد استطاعت أن تدرك تلك العلاقة الموجودة بين مشكلة ابنتها ومشكلتها الخاصة. لقد كانت تلك المقابلة الشخصية معها هي التي وضعت العلامة المميزة لبداية التزامها الحقيقي مع الجماعة وارتباطها بها. وقد جعلت الجلسات التالية من الممكن أيضًا القيام بتقدير التغيُّر الذي حدث عبر الزمن أو تقييمه، في تلك التفاعلات الثنائية، كذلك تقييم أية فروق بين سلوكيات الأفراد في هذه المجموعة المشتركة في مقابل تلك المجموعات المتجانسة الأخرى. وعبر الزمن أيضًا، تناقص ذلك الفارق المميز بين هاتين المجموعتين، مع ظهور ميل واضح لدى الأطفال إلى أن يكونوا أكثر صراحة، على نحو كبير، في التعبير عن صراعاتهم من خلال الأعمال الفنية.

نماذج محتملة: لعبة السيد والعبد

يمكننا أن نستخدم أي عدد ممكن من النماذج في مثل هذه الجلسات المشتركة، اعتمادًا على تلك الأهداف الخاصة بأعضاء فريق المجموعة، وخلال الوقت الذي تظهر فيه هذه الأهداف.. وهكذا كان من بين الترتيبات التي استخدمناها أن تم تقديم اقتراح بأنه يمكن أن نجعل الأطفال يوذُون أن يخبروا أمهاتهم بما ينبغي عليهن أن يرسمنه، وحول ما يرسمونه، وهكذا. فإنه من بين الثنائيات (الأم وأحد الأطفال) الثلاث الموجودة في تلك الجلسة، تحمّل ولدان هذه المسئولية، هذا على الرغم من أنهما لم يكونا راضيين كثيرًا عن أداء أمَّيهما في أثناء ذلك.

خلال مناقشة الأطفال التالية لهذه الخبرة، قال ولد كان يشكو مُرّ الشكوى من «أخطاء» أمه، بعد مغادرة أمه الغرفة مباشرة، بعشر دقائق تالية لذلك؛ إنه كان يفكر فيما تفعله، ويشعر بخيبة الأمل تجاهها. وقد شجعه على الشعور بذلك أنه قد سمع ما يدل على انزعاج طفل آخر من أمر مماثل؛ وذلك لأن أمه لم ترسم ذلك المبنى الذي كان في عقله: «إنني أتساءل عما إذا كنت تفكر في شيء واحد، فهل يمكن لشخص آخر أن يفكّر في الأمر نفسه الذي تفكر فيه، وأنك تفكر فيه بالعقل؟ لقد كنت أفكر حول ما إذا كان ذلك المبنى لم يكن هو نفسه تمامًا المبنى الذي فكرت فيه، مثلما فكرتْ هي فيه»، وقد أعقب ذلك مناقشة مثمرة مستمرة، حول

صعوبة التواصل مع الكبار، وبخاصة عندما تكون لديك صورة عقلية تريد أن تترجمها إلى كلمات وصور مرسومة، أما الولد الثالث، الذي كان يشعر بأنه ضعيف تمامًا، ولا يتسم بالكفاءة التي تجعله قادرًا على أن يوجّه أمه القوية المنتقدة؛ فقد رفض أن يتحمّل المسئولية، وطلب أن تُخبره هي بما تريده أن يفعله. ومن المثير للاهتمام هنا، أن هذه الأم كان من بين شكاواها الرئيسية المتعلقة بابنها أنه كان عاجزًا عن القيام بأي شيء بشكل جيد، أو أن يتبع التوجيهات، وقد أعطته تعليمات كافية كي يملأ أوراقًا عدة، لكنه كان مستمرًا، على نحو حذر، في محاولة أن يرسم، في ذلك الحيز الذي أصبح مزدحمًا في النهاية، كل شيء قد اقترحته أمه على الورقة، حتى توقفت الأم، كما كان شعور الطفل بالفخر والزهو، بسبب تمكّنه من أداء هذه المهمة الصعبة التي حددتها له، واضحًا للجميع.

خلال المناقشة التالية التي دارت بين الأمهات، تمت مساعدة هذه الأم على أن تدرك ذلك الضغط الكبير الذي ألقت به على ابنها، وأنه على الرغم من ذلك تولى مطالبها وتعامل معها على نحو جيد تمامًا. ومن ناحية أخرى، فإن ذلك الطفل أثار أيضًا مناقشة بين الأطفال الآخرين، وذلك بعد أن غادرت الأمهات المكان؛ وكانت تلك المناقشة تدور حول أولئك الأمهات، كذلك هؤلاء المعلمين الذين يخبرون الأطفال بما ينبغي عليهم القيام به، وكيف أنهم لا يبدون راضين أبدًا –أو راضيات– عن أي شيء، وأن مطالبهن –ومطالبهم- لا تنتهي أبدًا.

لقد توقعنا أن الأطفال - بينما قد تشعر الأمهات ببعض الضيق والانزعاج إلى حد ما، وكذلك بنوع من الخجل المتعلق بالذات؛ خلال جلسات الفن المشتركة هذه - قد يستاؤون أيضًا من تطفّل الكبار عليهم في غرفتهم، وقد يكونون أقل ميلًا لأن يُشركوا الوالدين معهم في حيزهم المكاني، وفي موادهم، وكذلك في قياداتهم الجماعية. لكنهم جعلونا نشعر بالدهشة أيضًا، على كل حال، من خلال مضيهم قدمًا، وتطلعهم إلى تلك الجلسات المشتركة مع الأمهات، التي استمتعوا بها أيضًا على نحو واضح، كما عبّر أحد الأطفال عن ذلك بعد مغادرة الأمهات. كما اتفق هؤلاء الأطفال جميعهم على أنهم قد أحبوا هذا الأمر أكثر «مع الأمهات»؛ وذلك لأنه «كان مسليًا.. كان وقتًا طيبًا جميلًا»، وعندما سألناهم خلال ذلك الأسبوع الذي يسبق أعياد الميلاد (الكريسماس) عما يحبون أن يحصلوا عليه بالنسبة لحفل رأس السنة؛ أجاب معظمهم بأنهم يحبون عيدان

الحلوى candy canes وما يماثلها، لكن أحد الأولاد أجاب بقوله إنه يحب: «الأمهات»، وقد وافق الجميع بسرعة على إجابته هذه أيضًا. وقد عملوا بعد ذلك، بجد واجتهاد، في تزيين غرفة المجموعة قبل أن تصل أمهاتهم، ثم أكملوا ذلك بوضع لافتة كُتِب عليها «محبتنا لكل الأطفال والبشر.. مرحبًا بالأمهات».

وقد بدا كذلك أن ذلك الاستخدام لجلسات الفن الجماعية المشتركة بين الأمهات والأطفال قد زوّدنا بفرص تقييمية وعلاجية مفيدة بالنسبة لجميع من شارك فيها. إن هذا النموذج، أو هذه الصيغة، مثل أي نموذج آخر من نماذج العلاج؛ نموذج يتسم بإمكانية شديدة المرونة، ومن الممكن أن يأخذ أشكالًا عدة أيضًا.

العلاج الجمعي قصير المدى بالفن: للوالدين والأطفال

عبر تلك السنوات قُدِتْ جماعات أسبوعية قصيرة المدى، وقد كانت جماعات مشتركة تضم الوالدين والأطفال. وفي معظم تلك الجماعات كان اللقاء يتم على نحو مشترك لمدة 45 دقيقة، ويعقبها عدد من النشاطات المنفصلة – في العادة تكون 45 دقيقة - وأيضًا من المناقشة المخصصة للوالدين، ثم وجبة سريعة، ثم نشاط للأطفال، وعلى الرغم من ذلك الوقت المحدود (من 1-6 جلسات) إلا أن الأنواع نفسها كلها من التعلم وفرص النمو قد كانت متاحة لجميع المشاركين فيها، وقد جاء في الفصل السادس عشر من هذا الكتاب وصف لجلسة مشتركة بين أم وطفلها عن طريق الفن، وقد كانت تلك الجلسة تمثل قسمًا من نشاط مجموعة من والدي الأطفال المكفوفين، استمر نشاطها ستة أسابيع. وجاء في الفصل الثامن عشر أيضًا وصف لخبرات عدة شبيهة بتلك الخبرات الخاصة بالوالدين لأطفال عاديين في سياقات مجتمعية متنوعة. وبما أن الأنشطة الفنية هي من بين الأنشطة القليلة التي يمكن أن يشترك فيها الأطفال والراشدون معًا خلال الوقت نفسه، كل حسب مستواه الخاص؛ وفي الوقت نفسه يمكنهم أن يعملوا معًا في مشروعات مشتركة؛ فإن هذه الأنشطة الفنية، على نحو خاص، أنشطة مناسبة أيضًا لتلك المقاربات الخاصة بالأنشطة العلاجية أو التربوية، التي تشتمل على الوالدين والأطفال معًا.

في فانكوفر، كولومبيا البريطانية، استخدمت لوسيل برولكس Lucille

proulx، المعالجة بالفن (2002) منحى مماثلاً من أجل أن تقوم بعملها مع أطفال صغار «رضع»، وفي مرحلة ما قبل المدرسة أيضًا، وقد كان ذلك المنحى يشتمل على وجود الآباء وكذلك الأمهات. وبالنسبة للوالدين، كذلك والأطفال، فإن مثل هذه الخبرات المشتركة قد تساعدهم على تطوير «شفرة جديدة للتواصل بينهم» (Gianott، 1965،P).

جماعات العلاج بالفن للأمهات:

الأمهات الوحيدات:

على الرغم من أن ذلك النشاط الخاص بهذه المجموعة قد حدث في «مركز خدمة المجتمع»، وتم تحديده بوصفه نوعًا من التعليم للوالدين؛ إلا أن ما حدث كان بالفعل نشاطًا علاجيًا للمشاركين. لقد طلب منهم أولًا أن يرسموا صورًا تمثل مجالات الحياة الخاصة بكل منهم. وقد شرحت أرملة صغيرة صورتها قائلةً إنها تبين، على نحو تخطيطي عام، مشاعرها المتعلقة بهمومها وإحساسها بالحيرة والارتباك؛ بسبب تلك الأعباء الملقاة على عاتقها، الخاصة بتدبيرها منزلها، ودفعها الفواتير وتربية ابنها. وعلى الرغم من أنها قد رأت أن هواياتها، كذلك ذهابها إلى الكنيسة، نوع من الترويح عن النفس والتجديد كذلك أو الاستجمام، إلا أن نظرتها للمستقبل كانت نظرة تهيمن عليها أفكار متعلقة بذلك التدهور (تلوث الهواء)، الذي شعرت بأنها عاجزة عن إيقافه، وقد تعاطفت أمهات وحيدات أخريات داخل المجموعة مع مشاعرها هذه؛ لكونها ترزح تحت أعباء مسئوليات كثيرة، وقد كانت كثيرات منهن مساعدات لها، حيث شاركتها طُرُقهن الخاصة في مواجهة مشكلات الحياة وإدارة أمورها من غير شريك.



(4-12) رسم «لمجال الحياة» قامت به أرملة شابة وصورت من خلاله بعض همومها الكثيرة

انطلاقة مبكرة للأمهات:

يشتمل مركز توجيه الأطفال في بتسبرج على غرفة للانطلاقة المبكرة head start Room خاصة بالأطفال الصغار الذين يعانون من اضطرابات خطيرة، وهناك كان يلتقي أخصائي اجتماعي، ومعه طبيب نفسي أولًا، مع الأمهات، في محاولة منهما لتنظيم جماعة للعلاج النفسي اللفظي وإدارتها.

لم تكن النساء اللاتي جئن إلى هناك فصيحات دائمًا في التعبير عن أنفسهن، كما كن متشككات في العيادة، وفيما قد يستطيع أن تُقدّمه لهن، هذا على الرغم من أنهن كن يشعرن بالامتنان الحقيقي لأطفالهن، الذين كانوا قد فشلوا في غرف الانطلاقة المبكرة العادية، قد كانوا قادرين على المجيء إلى هذه العيادة.

لقد قمتُ والمعالجة بالدراما، بالتشاور على نحو منتظم مع معلمي الفصل، وفي أثناء أحد اللقاءات سألونا عما إذا كنا نرغب في محاولة القيام بالعلاج الجمعي بالفن مع النساء. وقد قلنا إننا سنكون سعداء بأن نحاول

ذلك. وقد ثبت أن هذا الأمر كان ناجحًا بالفعل. وقد كان فحوى الشعور الذي هيمن علينا ما عرفناه من أن أحد تلك المبررات التي كانت تكمن وراء ذلك النجاح أن تلك الأمهات قد كُن بالفعل في حالة احتياج شديد للاهتمام والقبول والمساعدة، وهي تلك الأمور التي كان من المستحيل فعليًا بالنسبة لهن أن يعطين الكثير منها لأطفالهن، وقد كان ذلك أحد الأسباب التي تقف وراء تلك المشكلات التي كان أطفالهن يعانون منها أيضًا.

إننا هكذا لم نغذّيهنّ فحسب بالوجبات السريعة، من أجل مساعدتهن على أن يكُنّ أكثر استرخاءً في أثناء جلوسهن حول الطاولة في غرفة المجموعة، لكننا قمنا بتغذيتهن (تزويدهن) بالمواد والإمدادات الضرورية؛ تلك الأشياء التي قمن بالاستحواذ عليها، كما يستحوذ الإنسان على الصودا أو العصير والمعجنات؛ وعلى نحو مفعم بالطاقة صنعت تلك الأمهات أشياء خاصة لأنفسهن مثل القبعات (12.7A) وحقائب السيدات والمجوهرات (12.7B). وفي أثناء تلك الجلسات المرحة كن قادرات أيضًا على التشجُّع واستحضار كمية معتبرة من المناقشات العابرة حول أطفالهن، وكذلك حول تلك الصعوبات التي عانين منها خلال تربيتهن لهم (12.7C).

ولأن المناخ الذي جرى فيه ذلك اللقاء لم يكن مناخًا شديد الرسمية، فقد كان من الممكن، بالنسبة للأمهات، أن يتواصلن معنا ومع بعضهن أيضًا بطريقة أكثر طبيعية وأكثر صراحة، على نحو يفوق ما كُنّ قادرات على القيام به في العلاج الرسمي وخلال المناقشة الجماعية اللذين قُدّما لهن من قبل، ولأنه كان يتم تغذيتهن أو تزويدهن بالمعلومات، عند كل المستويات، بما في ذلك تلك المعلومات التي تم تزويدهن بها حول ارتقاء الأطفال، وحول طرق التعامل مع الصغار، فقد كُنّ حصلن بالفعل على مخزون أكبر من تلك الاحتياجات المفيدة في هذا الشأن، التي يمكنهن أن يزودن بها أطفالهن بعد ذلك.

أمهات تعانين من مشكلات خاصة بتعاطي المواد المخدرة:

بعد ذلك بعدة سنوات، قادت المعالجة بالدراما جماعة النساء اللاتي كن يحاربن في مواجهة سوء استخدام المواد المخدرة، وقد كن مقيمات ضمن برنامج رعاية مؤسسية يشتمل أيضًا على أطفالهن، كذلك على قدر كبير من التربية الوالدية. وعلى الرغم من أن نقطة الاهتمام الأساسية في البرنامج

لم تكن متعلقة بالرعاية الوالدية في ذاتها؛ إلا أن الأطفال كانوا يجيئون ويحضرون إلى تلك المناقشة على نحو متكرر، وكما كان الحال بالنسبة للأمهات في برنامج الانطلاقة المبكرة، فقد كانت هذه أيضًا مجموعة خاصة بالنساء المعوزات أو شديدات الحاجة للمساعدة، كما يمكن للمرء أن يتخيل من معرفته بالأعراض التي كانت موجودة لديهن. وهنا أيضًا كانت تلك النساء تواقات لاستهلاك الطعام والشراب، ولأن يقمن أيضًا بعمليات أيض (هدم وبناء) للموارد الفنية، وتحويلها إلى أعمال فنية محببة، من خلال إبداعهن الخاص (12.8A). ولقد كان سرورهن المتمثل في اكتشافهن أشياء حول أنفسهن واضحًا (12.8B)، كما كُنَّ يعبرن غالبًا عن ذلك، على نحو شديد الفصاحة والوضوح (12.8C). وعلى الرغم من حقيقة أن معظم ما قد ظهر من أعمالهن الفنية أو عبرها نتيجة لذلك، وقد كان كله بصريًا ولفظيًا، محزنًا يدعو للأسى؛ إلا أنهن قد تعلمن من خلاله، وزاد نموهن وتطورهن، وقد كن مسرورات لذلك (12.8D). وقد ذكر الأخصائي الاجتماعي الذي يعمل في المركز الذي كنا نعمل فيه، الذي كان يحضر مع هذه الجماعة، التي كانت تلتقي كل أسبوع، أنهن ظهرن على نحو يدل على حدوث فهم أكبر لديهن بأطفالهن، وذلك بعد حضورهن جلسات الفن، وهي ملاحظة تؤكد افتراضنا أن رعاية الأبوين رعايةً تُمكّنهما من أن يكونا قادرين على الرعاية أيضًا على نحو أفضل لأطفالهما.

بعد شهر من انتهاء عمل جماعة الأمهات، طُلب منا القيام بعقد جلسة مشتركة مع أطفالهن، وقد أعقب تلك الجلسة سلسلة من الجلسات الخاصة بالفن مع هؤلاء الصغار، لكن هذه الجلسات وبدلًا من عقدها في مركز رعاية فنون المجتمع، كما كان هو الحال بالنسبة لجلسات الكبار؛ عُقدت في مكان الإقامة الذي كان الأطفال وأمهاتهم يعيشون فيه، وحيث كانت النساء قد ذهبن إلى هناك من أجل إعادة التأهيل.

الخلاصة:

لا عجب إذن في أن يكون العلاج بالفن مفيدًا للراشدين، الذين هم آباء وأمهات، وذلك من خلال حضورهم، أفرادًا أو أزواجًا أو مجموعات، وذلك عندما يحضر أطفالهم من أجل العلاج النفسي، المصحوب باستخدام الفن أو من غيره، وليس مما يدعو للدهشة أيضًا أن تكون تلك الجلسات المشتركة مع أطفالهم، أو الجلسات الجمعية للأمهات مع الأطفال؛ هي

جلسات ينبغي أن تكون مفيدة أيضًا. وعلى نحو مماثل أيضًا فإن جماعات الوالدين، التي قد يمكن أن تشتمل على الآباء والأطفال أو تكون مقصورة عليهم، قد يمكنها أن تكون أيسر من خلال إضافة الأنشطة الفنية.

في الفصل التالي سيكون تركيزنا موجهًا نحو جماعات العلاج بالفن للأطفال، وقد كان ذلك النوع من العلاج من أكثر أساليب أو نماذج العلاج شيوعًا عندما كُتب هذا الكتاب أول مرة، وهو لا يزال كذلك اليوم بعد مرور ثلاثين عامًا تقريبًا. إن العلاج الجمعي ليس فعالًا فحسب من حيث كلفته، لكنه أيضًا أداة قوية في ذاته، وعندما يضاف الفن إليه فإنه يعمل على تعزيز فاعلية هذا النوع من العلاج على نحو ملاحَظ.

الفصل الثالث عشر: العلاج الجماعي بالفن

التاريخ والتطور:

تمثل الأسرة، بالطبع، نوعًا خاصًا من الجماعات المتسمة بالترابط، لذلك فإنه ليس من المستغرب أن نجد أن تلك الإجراءات المستخدمة في تقدير سلوكيات الأسر أو تقييمها، إجراءاتٌ قد يمكن استخدامها على نحو مثمر أيضًا.

إن الطلب من أعضاء إحدى الجماعات، ربما عبر فترات زمنية مختلفة، أن يمثلوا جماعتهم (Denny، 1972; hare & Hare، 1956; Rubin & Levy، 1975) قد يكون أمرًا مفيدًا على نحو كبير جدًّا في الوصول إلى معنى ما يتعلق بالطريقة التي يدرك من خلالها هؤلاء الأعضاء تلك الوحدة الخاصة بهم. وعلى نحو مماثل أيضًا، فإن أعضاء الجماعة قد يعملون معًا في مشروع مشترك، كالرسم لجدارية مثلًا، ويلاحظ المعالج في أثناء ذلك عمليات اتخاذهم القرارات، وأيضًا عملياتهم التفاعلية.

لقد اتسمت السنوات الأولى من استخدام العلاج الجمعي بالفن مع الصغار، كذلك مع الكبار، بالتركيز على ذلك العمل الذي يقوم به الأفراد في سياق جماعي، وقد كان يعقب ذلك عادةً (وليس دائمًا، على الرغم من ذلك) إجراء بعض المناقشات حول الناتج الخاص بكل فرد (Dunn & Semple، 1956). وعلى الرغم من أنه كان هناك بعض الوعي بالوظيفة الاتصالية التي يعمل العمل الفني على تحقيقها بين أعضاء الجماعة (Kramer، 1958; sinord، 1964)؛ إلا أن التركيز كان يتم، في ذلك الحين، على الأفراد وليس على الجماعة بصفتها هوية واحدة. ومع حدوث نمو في العلاج النفسي الجماعي، كذلك حدوث تركيز مصاحب له، في الفهم والاستثمار للعملية الجماعية بصفتها أداةً للتغير؛ بدأ العلاج الجمعي بالفن ينظر، على نحو متزايد، ويهتم كذلك بالديناميات الجماعية (Riley، 2001b; sobol & Williams، 2001; waller، 1993).

وقد تم أحيانًا إنجاز ذلك من خلال مشروعات مشتركة ومفيدة على نحو خاص، بوصفها طرقًا لمساعدة الأفراد على التعبير، كذلك فحص علاقاتهم مع الآخرين واختبارها. وبينما كانت مثل تلك المشروعات مشتملةً على عمليات المناقشة، فإن البعض منها قد وصف أنشطة مشتركة تمت في صمت من خلال أزواج (Wilson، 1973) أو من خلال مجموعة محددة (Rhyne، 1995). وقد ورد ذكر العمل مع جماعات من خلال الفن أيضًا

ضمن تشكيلة من الأطر النظرية التي تشتمل على نظرية الجشطلت[1] (Oaklander، 1988) والنظرية الإنسانية (Denny، 1972) والنظرية الفرويدية (Kramer، 1958) والنظرية السردية (Riley، 2001b).

وكما هو الحال بالنسبة لتمثيل الأسرة؛ فقد استُخدِمت اللوحات التي تدور حول الجماعة بصفتها طريقةً لفحص كيفية إدراك أعضاء الجماعة لهذه الوحدة الكلية الخاصة بالجماعة التي تحتوي عليهم (Hare & hare 1956).

وأحيانًا تظهر تلك التمثيلات الخاصة بالجماعة أو تنبثق على نحو تلقائي أو من خلال التداعيات الفكرية التي يتم إسقاطها. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «هانا»، خلال الشهر السادس من العمل مع جماعة من المراهقين، وقد كانت تلتقي بمعدل أسبوعي، عنونت للمرة الأولى لوحتها المجردة النابضة بحيوية ألوان الإكريليك «كراهية: كراهية، كراهية!»، وقد كانت تنظر إليها خلال وقت المناقشة وخلال تناول الوجبة السريعة في نهاية عمل المجموعة. وقد أشارت إلى مساحات اللون الموجودة فيها، وحددت هوية كل مساحة على أنها تمثل عضوًا من أعضاء الجماعة، كما حددت هويتها الخاصة على أنها هي التي بجوار قادة المجموعة في وسط اللوحة. وبينما كانت تشير إلى شريط لوني رمادي في الزاوية اليسرى من اللوحة؛ قالت: «هناك يوجد «مات»؛ إنه يحاول أن يضغط كي يُفسح لنفسه مكانًا، وهذا هو «جيم» يقف بالقرب منه».

ومما هو دال هنا أن هذين الولدين فحسب كانا العضوين أسودَي البشرة داخل المجموعة، كذلك «تعليقات» «هانا» الإسقاطية هذه كانت قد سبقتها أيضًا مناقشة حول ذلك التمييز ضد الأشخاص، وقد صدرت عنها خلال تلك المنافسة زلة من زلات اللسان، قالت خلالها: «إنني أعتقد

(1) نظريات الجشطلت والنظرية الإنسانية وغيرها: تهتم نظريات التحليل النفسي بتفسير السلوك في ضوء العوامل الشعورية واللاشعورية وعوامل الكبت والإسقاط والتسامي أو الإعلاء وغرائز الموت والحياة وغيرها. وتهتم نظرية الجشطلت بالصيغة الكلية للسلوك، فهم ضد أتباع المذهب الذري أو الجزئي لدى أتباع المدرسة السلوكية وقد ظهرت مدرسة الجشطلت كتعبير عن موجة جديدة من الامتزاج بين فلسفة الطبيعة والرومانتيكية في ألمانيا، والتي بعثت بطريقة قوية الشعور بالأسرار العظيمة للكائن الإنساني وكان أبرز الأدباء إلى تفكيرهم الألماني جوته، وفي فن التصوير: كاندنسكي، ويلعب مفهوم الاستبصار دورًا كبيرًا في تفسيرات أصحاب هذه المدرسة، وهو ليس حلًا سحريًا للمشكلات، بل إن للموقف الراهن، كما يقول أحد علمائهم وهو كوفكا، يجبر الكائن على أن يتصرف بطرق تكيفية جديدة من خلال التنظيم وإعادة تنظيم الموقف المشكل. أما أصحاب نظرية تحقيق الذات أو النظريات الإنسانية، ومنهم ماسلو وروجرز، فقد اهتموا بدافع تحقيق الذات ودوره في الإبداع وهو دافع يجد جذوره في الفلسفة الوجودية وفي المنهج الفينومينولوجي وفي أفكار كيركجورد وشوبنهور ونيتشه وياسبرز، وهايدجر وهوسرل وسارتر. وهم يؤكدون على توق الانسان الدائم للامتداد والمعرفة والتحقق.

أن الناس ينبغي عليهم عدم إظهار التمييز من أجل الملونين»، وقد ردَّ عليها «جيم» بشكل غاضب مصححًا كلامها قائلًا: «ينبغي عليك ألا تقولي التمييز من أجل الملونين من البشر، بل ينبغي أن تقولي: «التمييز ضد الملونين من البشر».

وقد كان الأمر الحقيقي الذي حدث بالفعل هو أنه لم يحدث تقبل لوجود هذين الولدين أو الثقة بهما من جانب الأعضاء الآخرين في الجماعة.

وقد عكس إدراك «هانا» لنفسها على أنها شخص بالقرب من القادة؛ حالةً من الرغبة في الألفة والمودة كانت واضحة أيضًا في سلوكها المتطلب الملحاح.

على الرغم من أن معظم الإصدارات التي نُشرت حول علاقة العلاج الجمعي بالفن، قد تعاملت مع الراشدين؛ إلا أن بعضها قد وصف مجهودات علمية أجريت على أطفال ومراهقين، ضمن تشكيلة متنوعة من السياقات أو المواقع.

Bender، 1952; Dunn & semple، 1956; Kramer، 1958،) 1971، 1979; Landgarten، 1981; linesch، 1988; Namer & Marlinez، 1967; Oaklander، 1978; Riley، 1999; safran، (2002; sinord، 1964

كذلك يُعد ذلك التراث العلمي الموجود حول جماعات العلاج باللعب،

Axline، 1974; Ginott، 1964; M. Lowenfeld، 1971;) (Schiffer، 1969

وكذلك حول النشاط وجماعات المقابلات الشخصية الخاصة بالأنشطة،

(Konopka، 1963; Slason& schiffer، 1975

تراثًا وثيق الصلة بتلك المجهودات العلمية التي أجريت على أطفال في سياق العلاج الجمعي بالفن (انظر أيضًا Hanes، 1982).

يفيد العلاج الجمعي بالفن كذلك من جوانب القوة الموجودة في كل من الفن والجماعة. وقد شرح «فيتش» و«راين»، خلال وصفهما الوعي الذاتي الخاص بجماعة من الراشدين، كيف أن عملهما السابق قد جعلهما: «واعيَين – بقوة - بالعملية النشطة داخل جماعة صغيرة، وقدرتها كذلك على توسيع تلك الحدود المتعلقة بذلك المدى العادي الخاص بالوعي

البشري». وقد اعتقدا أن إضافة وسائل بصرية ولمسية وحركية حسية خاصةً بالتعبير والتواصل إلى الأساليب اللفظية لذلك المدى الخاص بالأفراد والجماعات (1967، P.1).

من خلال وجهة نظر مماثلة، لكنها مختلفة أيضًا بطريقة محددة، فإن الحصول على خبرة فنية علاجية داخل جماعة؛ أمر يعمل على الإضافة لبعد آخر قد يكون ميسرًا لحدوث خبرات أخرى، هذا على الرغم من أنه قد يكفُّ أو يُخمد بعض الخبرات الأخرى أيضًا. وتمثيلًا لا حصرًا، فإن بعض الأطفال قد يكونون، على نحو مؤلم، في حالة من الخجل الشديد عندما يكونون بمفردهم مع أحد الراشدين، وإنهم يكُونون غالبًا قد فقدوا ثقتهم بالكبار، لكنهم لا يزالون متفائلين فيما يتعلق بثقتهم بأقرانهم، وبالنسبة لمثل هؤلاء الصغار تكون الجماعة أكثر أمنًا، وأكثر قابلية للاعتماد عليها، كما أنها قد تمثل أيضًا سياقًا أكثر تحقيقًا للشعور بالراحة، إنه سياق يُمكّن للأطفال بداخله أن يستكشفوا أنفسهم.

اتخاذ قرار حول ما ينبغي أن نقوم به:

إنني أعتقد أن الطريقة الأكثر فائدةً مقارنةً بغيرها، بالنسبة لهذا المنحى الخاص بالعلاج الجمعي بالفن، هي الطريقة مفتوحة النهايات (أو غير المحددة بمدة زمنية محددة أو غيرها من القيود)، فكما هو الحال بالنسبة للأفراد؛ فإن وجود «إطار للحرية» هو أمر يعمل على إتاحة الفرصة للهواجس والانشغالات المشتركة أو المألوفة لديهم، لأن تظهر بشكل عفوي وبطريقة طبيعية ومريحة أيضًا.

وذلك لأن العلاج الجمعي بالفن، وبخاصة عندما يكون غير مقنن سابقًا من حيث تفاصيله؛ علاج يتيح للفرد الفرصة الخاصة بحرية الحركة والنشاط، وحيث يمكن لأي عضو في هذا النوع من العلاج أن يختار أن يلاحظ أو أن يشارك؛ وأن يتحدث أو أن يظل صامتًا، أن يكون بمفرده أو موجودًا مع الآخرين، أي يعمل بشكل مستقل أو على نحو مشترك؛ أن يكون على علاقة مع الآخرين على نحو فعال أو أن يضع مسافة بينه وبينهم (13.1a). وعندما يبدأ الأطفال في تكوين علاقات بينهم، فإنهم يستثيرون جوانب مختلفة من السلوك لدى بعضهم، ويحصلون كذلك على الأفكار، ويحظون بالتشجيع، ويساعدون بعضهم، وأحيانًا يقررون أيضًا، على نحو

تلقائي، أن يعملوا معًا في مشروعات مشتركة (13.1B).

على كل حال، قد تكون هناك أوقات يبدو فيها أن وجود بعض التقنين أو التوجيه من القائد خلالها أمرٌ مناسب، ومن الممكن أن نقدم هنا درجات وأنواعًا مختلفة من التقنين أو التنظيم البنيوي للعلاج، وذلك اعتمادًا على الأهداف الخاصة بأية جماعة خاصة في لحظة زمنية محددة، وهكذا فإنه، خلال اللقاءات الأولى من العلاج، من المهم أن نُهيئ المجال للعمل الذي سيبدأ لاحقًا، وذلك من خلال توضيحنا طبيعة ذلك التعاقد أو الاتفاق، الذي يتم بين أعضاء الجماعة والقائد (أو القادة)، وكذلك من خلال تمكين الأفراد من الشعور بالأمن والراحة في بيئة العمل، وكذلك في علاقتهم ببعضهم.

وبالنسبة للأطفال الصغار، فإن أفضل صيغة مريحة للبدء معهم، ربما كانت هي تلك الصيغة المفتوحة، حيث يزوّدون بفرصة الاختيار الحر للمواد، وللأنشطة أيضًا، إذ يتم تشجيع الأفراد على أن يستكشفوا وأن يختاروا، كذلك يعملون الأشياء التي تثير اهتمامهم أكثر من غيرها.

الإحماء أو وقف التجميد

على كل حال، بالنسبة للأطفال الأكبر سنًّا؛ فإن القيام ببعض أنشطة الإحماء الأولية، أو وجود مهمة محددة ينبغي القيام بها، قد يعملان على تيسير حدوث التوافق أو التكيف الخاص بهم مع الناس غير المألوفين لهم، كذلك الأماكن غير المألوفة لهم أيضًا. وهكذا فإن مجموعة ما كانت تتكون من بعض الأطفال في سن الخامسة وكذلك سن السادسة قد جلسوا حول طاولة (منضدة)، يستكشفون بالدور أو التناوب، لعبة تسمى فيلي- ميلي Feely Meely Box وتبدأ هذه اللعبة بوجود عناصر أو موضوعات وأشياء داخل صندوق، ووجود حزمة من البطاقات أو الكروت فوقه. ويتم الكشف عن مضمون البطاقة الأولى، ثم يضع اللاعبون أياديهم داخل الصندوق ويحاولون، من خلال الإحساس واللمس فحسب، من غير النظر، اكتشاف ذلك الشيء الذي صورته في البطاقة التي جرى اختيارها في البداية، ويكون الفائزون هنا اللاعبين الذين اكتشفوا بنودًا أو أشياء صحيحة، بهذه الطريقة أكثر من غيرهم.

وقد كان أفراد هذه المجموعة، بعد أن أخبروا بعضهم بأسمائهم ودرجاتهم وسنواتهم الدراسية، مستعدين للقيام باستكشاف المواد الفنية،

ولاختيار أن يعملوا في مشروع واحد، أو في أكثر من مشروع لمدة ساعة، ثم إنهم قد عادوا إلى الطاولة من أجل الوجبة السريعة في وقت مشترك بينهم أيضًا، عند نهاية تلك الجلسة التي استغرقت تسعين دقيقة.

إن اكتشاف طرق للتغلب على المثبطات أو عوامل كبح السلوك المتعلمة، التي تعوق النشاط الفني، هو أمر أساسي، وبخاصة بالنسبة للمراهقين والراشدين أيضًا، أي لهؤلاء الذين ينبغي، في أغلب الأحيان، أن يقوم المرء بالنسبة لهم بـ«كسر الجمود الذي قد يمنع تحرك الدافع الطبيعي القوي الخاص بالرسم» (Mckim.1972.p.49). وتشتمل تكنيكيات الإحماء، على نحو مشترك، على هذين الهدفين الثنائيين الخاصين بالخفض من الخجل المتعلق بالذات، كذلك تحرير الإبداعية الشخصية. وتشتمل بعض هذه التكنيكيات أيضًا على التركيز بدرجة كبيرة على التمثيل للأشياء أو في الرسم، كما في حالة رسم لوحة تجريدية تكون معبرة عن المشاعر مثلًا (Culvert Fisher، 1969). إن توفير وقت محدد خاص للتدريبات أمرٌ يعمل على تيسير حدوث التلقائية، كما يعمل أيضًا على خفض القلق المتعلق بالناتج النهائي (أحيانًا قد يفيد أن نقترح هنا وجود سياسة إغضاء الطرف، أو التظاهر بعدم الاهتمام)، أي أن نُمكّن الأفراد من العمل بحرية من غير أن نحكم على منتجهم (13.2A)، وقد يفيد أيضًا أن نستخدم مقبلات starters (مشهيات) حرة، كأن نبدأ رسم صورة مثلًا من خلال القيام بشخبطة ما، أو بالرسم لخط، أو بوضع قطعة من الورق، أو صورة فوتوغرافية، أو بفقاعة أو نقطة لونية على ورقة مبللة بالمياه. إن مثل هذه التدريبات لا تعمل فحسب على مساعدة الأفراد على التغلب على العوائق؛ لكنها تمكنهم أيضًا من التواصل مع حالة أخرى متعلقة بالتفكير بالصور الأكثر شخصية.

لقد كانت «لندا جرانت» خلال سيرها على خُطى أستاذتها «هانا كوتيكواسكا»؛ تسأل أعضاء المجموعة التي تعمل معهم من الأطفال أو غيرهم أن يبدؤوا عملهم من خلال شخبطة ما بالصلصال على شبيهة بالشخبطة الخطية (أي من خلال الخطوط فقط)، أو تطلب منهم الاستمرار في العمل بالصلصال حتى يوحي لهم هذا النشاط بوجود صورة ما أمامهم، يستطيعون بعد ذلك تطويرها في شكل عمل فني (13.2B).

كذلك فإنه قد يمكن أن يعمل ذلك المنحى الذي يحتوي على أنشطة تجمع بين المرح واللعب، على خفض حالة الخجل الذاتي لدى الأفراد، وهو أمر يمكن تحقيقه بطرق شتى. وهناك منحى آخر أيضًا يقوم على

أساس أن يُطلب من المشاركين أن يمشوا مشيًا مفعمًا بالتهريج والمرح، في المكان الذي تُعقد فيه الجلسة، بينما يكونون في حالة تواصل أو تفاعل مع وسيط محدد مثل البلاستيسين؛ وذلك من أجل أن يتعرفوا طبيعته على نحو أفضل.

وأحيانًا تُحقق مساعدةُ إحدى المجموعات خفضَ القلق المتعلق بمنتجهم النهائي، ومساعدتهم كذلك في أن يعرفوا بعضهم، وذلك من خلال العمل معًا والمشاركة في المسئولية أيضًا (13.2)، وفي بعض المجموعات الأخرى قد يكون إنجاز لوحة جدارية خلال الوقت نفسه، من غير تبادل للكلمات من خلال طباشير الملصقات[1]، على ورقة كبيرة، موجودة على الأرض (13.2D) أو فوق منضدة (13.25) أو حائط؛ نوعًا من الخبرة القوية المتعلقة بالانطلاق في العمل، وكما هو الحال في تلك الأنشطة المسماة round robin activates (جولات بطولة راوند روبن أو دوري التنس بطريقة روبن)، (التي يتم خلالها تبادل الأدوار الخاصة بتشكيل كتلة من الصلصال) (13.2f) أو في الرسم على قطعة من الورق مع تمرير هذا النشاط عبر أعضاء الجماعة (13.2g)، وتشتمل مثل هذه الأنشطة المشتركة على مخاطر، كذلك على فرص، لكنها إذا أديرت بشكل يفتقر إلى الحساسية، فإنها قد تطلق العنان لحالة من العداوة المحتملة بين أعضاء المجموعة، أما إذا تم التعامل مع هذه الأنشطة بعناية وروية، فإنها قد تُمكّن أعضاء المجموعة من الشعور بوجود إحساس مباشر بروح الجماعة.

التعرف على بعضهم

بالإضافة لعملية الإحماء، التي تحدث على نحو ما يعزز حالة الشعور بالراحة؛ هناك أيضًا حاجة مبكرة لدى أعضاء الجماعة لأن يعرف بعضهم بعضًا. وعلى الرغم من أن هذا قد يحدث مع مرور الوقت، وقد يكون من الأفضل ترك هذه العملية من غير توجيه مباشر، إلا أن هناك بعض الأوقات التي قد تعمل خلالها عملية التعرف المبكر هذه على تيسير عملية التكليف بمهام خاصة. إن تلك اللعبة التي عرّف من خلالها المراهقون أنفسهم لبضعهم من خلال صنع رمز ما أو علامة ما، بالصلصال، ثم مشاركته مع الآخرين، قد ساعدتهم على معرفة بعضهم بعضًا (13.3A)، ثم تم تدعيم

(1) طباشير للملصقات: نوع من الطباشير الذي يستخدم في الكتابة على قطع من الجلد أو البلاستيك الخاص، ثم يوضع بعد ذلك على حائط أو سبورة، ثم ينظف ويكتب عليه مرة أخرى، وهكذا.

هذا الأمر عندما طُلب منهم بعد ذلك أن يعملوا معًا على تكوين جسر للتواصل بينهم، وقد أدى ذلك إلى تعزيز التفاعل بينهم فعلًا (13.3B).

كذلك طُلِب من جماعة أخرى من المراهقين أن تقوم بالوصف، مستخدمةً في ذلك أي وسيط مناسب، لما كانوا يرغبون في الحصول عليه من وجودهم في هذه الجماعة، وقد قامت الصور والمنحوتات التي قدّموها، على نحو مدهش وتعبيري كذلك، بالتوصيل لما أرادوا التعبير عنه. وهناك نوع آخر أيضًا من عمليات التعارف أو تقديم الذات، يتمثل في استخدام الأفراد الحروف الأولى من أسمائهم لإخبار الآخرين بمعلومات عن أنفسهم، في بداية لهذه العملية.

وتمامًا مثلما يعد المدى الخاص بالمهام مدى غير محدود، كذلك هناك أيضًا احتمالات لا نهائية لحالات بداية حدوث الاستجابات للمثير الفني، وتمثيلًا لا حصرًا طُلب من أمهات بعض الأطفال المعوقين أن يخترن، من بين مجموعة من الصور الفوتوغرافية، تلك الصورة التي تُذكّرهن، أكثر من غيرها، بأطفالهن. كذلك طُلِب من مجموعة من أطفال المرحلة الابتدائية أن يختاروا تلك الصورة التي أحبوها أكثر من غيرها، وكذلك تلك الصورة التي أحبُّوها أقلّ من غيرها من بين مجموعة مختارة من مستنسخات اللوحات.

وكما هو الحال بالنسبة للأنشطة الإنتاجية عامة، قد تقوم المناقشة التالية بعملية التعارف بالتركيز على العملية أو الناتج أو عليهما معًا. وقد تتم قيادة أعضاء الجماعة وتوجيههم نحو الفحص أيضًا لتلك الكيفية التي قاموا من خلالها باختيار محدد، كذلك للسبب الذي جعلهم يختارون بندًا أو موضوعًا محددًا دون غيره، وأن ينظروا كذلك نحو ذلك المنتج المختار، ويطرحون من جانبهم تلك الأفكار المتعلقة به، الموجودة في أذهانهم، وربما سردوا قصة حول صورة ما، أو من خلال التخيُّل الذي يتعلق بالسبب الذي يجعل شخصًا موجودًا في لوحة ما يشعر هكذا مثلما يبدو عليه حاله، وهو ينظر إلى أعضاء الجماعة الآخرين.

الأنشطة في جماعات العلاج بالفن

قد يكون من الأفضل بالنسبة لأنواع الجماعات التي تقوم بالتركيز على موضوع محدد، أو مشكلة محددة، التي يكون الوقت المتاح لها قصيرًا وحيزها المكاني محدودًا؛ أن تتقدّم بطريقة متمركزة حول الموضوع

(70-Cohen، 1969)، كما هو الحال بالنسبة لمجموعة الأطفال الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه ADHD، التي كانت تديرها ديان سافران (Safran، 1979). كذلك فإنه قد ثبت من دراسة سلسلة جماعات الوعي بالفن الخاصة بالمراهقين وفي سياقات مختلفة، أنه من المثمر والأفضل لهم التركيز على موضوع محدد أو مهمة محددة في كل جلسة، مع وجود بعض اللقاءات الأخرى والخاصة بالاختيارات الحرة، وبين وقت وآخر (Rubin 8 levy،1975).

وإذ إن الهدف الواضح المعلن من تلك الجماعات كان مساعدة المراهقين على أن يُعبّروا عن أنفسهم، وأن يُحددوا هوياتهم، وأن يفهموا ذواتهم، وأن يتقبلوها أيضًا؛ فقد كانت الموضوعات المختارة موضوعات تركز على مشكلات الهوية وقضاياها. وقد اشتملت تلك الموضوعات على التفكير في ذواتهم الواقعية في ضوء الزمن، كما حدث من خلال رسم مجال الحياة، كذلك رسم صورة عن أهدافهم المستقبلية، أو رسم مسار خاص بحياتهم يمثل تصويرًا وتصورًا لحياتهم الماضية أيضًا، وقد طُلب منهم كذلك أن يفكروا في ذواتهم الداخلية، وفي ضوء التخيلات والرغبات والأحلام والمخاوف، ومن خلال موضوعات واضحة أو صريحة مثل «أسوأ مخاوفي هو....» أو «ذاتي كما أتمنى أن تكون عليه هي....».

على نحو مماثل، قد يُطلّب من المراهقين أيضًا أن يقوموا بأداء المهمة نفسها، وكما كان الحال بالنسبة لمجموعة اليتامى الأوكرانيين الذين وُجّهت إليهم دعوة لصنع أقنعة تحتوي على مشاعر متضمنة بداخلها (على الجانب الداخلي منها) (13.4B)، كذلك الأطفال الذين قد يُطلب منهم أن يعملوا مع بعضهم بطريقة محددة (C.13). وأحيانًا تتمثل مهمة الجماعة في تكوين شيء محدد على نحو خاص، كجزيرة مثلًا (13.4P). ومن ناحية أخرى، فإن هذه المشاركة في هذا الحيز التصويري قد تحدث أيضًا من غير تخطيط سابق محدد (13.4).

بالطبع إن أعضاء الجماعات قد يكونون أحرارًا أيضًا في اتخاذ قرارات تتعلق بما الذي سيستخدمونه، وما الذي سينتجونه في كل أنواع الجماعات، بما فيها تلك التي تشمل أسرًا عدة (13.4F)، وعلى العكس من ذلك؛ قد يكون الموضوع نفسه ثابتًا، لكن هناك حرية في اختيار وسيط الرسم (13.4G)، أو قد يكون الوسيط ثابتًا، وهناك حرية اختيار الموضوع (13.411)، وفي بعض مجموعات العلاج بالفن يكون هناك دمج بين الأنشطة المقننة المحددة وغير المقننة أو المحددة، كما هو الحال، تمثيلًا لا حصرًا، في

ذلك البرنامج الموجود في مؤسسة Raw.Art Wotks [1] (13.41).

كذلك تكون القضايا أو المشكلات الخاصة بالعلاقات بين الأشخاص فيما يتعلق بالمكان الخاص والسلطة والتحكم، موجودةً أيضًا حيثما عمل شخصان أو أكثر معًا خلال التدريب التصويري غير اللفظي، أي من خلال الصور والأشكال، والذي يعمل فيه اثنان معًا في صمت، في حيّز مكاني مشترك، من غير مناقشة سابقة؛ تبرز مثل هذه المشكلات بالطبع إلى الواجهة، وهنا يمكن مناقشتها بمكتب النشاط (الشكل 13).

كذلك قد تكون الأمور المتصلة بالعلاقات المتبادلة أو المعاملات، هي الموضوع المطروح الذي يُكلف الأفراد بالقيام به، كما في لعبة السيد- العبد، على النحو الذي حدث مع الأمهات والأطفال، وسبق أن أشرنا إليه. وداخل إحدى الجماعات، قد يُخبر عضو من جماعة ثنائية الآخر أو يدلُّه على المواد الفنية التي سيستخدمها، ويخبره كذلك بطريقة استخدامها، ثم يتبادلان الأدوار معًا، ويقومان أيضًا بهذه اللعبة مرة أخرى، ثم يتناقشان في النهاية حول خبراتهما المشتركة معًا. ولا تقوم الجماعات الثنائية أو الثلاثية بمناقشة مثل هذه الأحداث معًا فحسب؛ بل إنها يمكنها أيضًا أن تلتحق فيما بعدُ بالجماعات الأخرى التي قامت بالنشاط نفسه، ثم إنهم أيضًا يعرفون بعد ذلك بعض المعلومات عن إدراكات المجموعات الصغيرة الأخرى للقضايا موضوع الاهتمام.

ومن أجل توضيح مكان الفرد داخل جماعة واعتماده، يمكن أن ينتج كل فرد، في أية جماعة صغيرة، صورة ثلاثية الأبعاد خاصة عن ذاته (من الصلصال أو البلاستيسين أو قطع الخشب)، ثم يمررها في صمت، جنبًا إلى جنب، للآخرين، فوق قطعة كبيرة من الورق تُمثل «فضاء العالم» المشترك بينهم، وتتلُو ذلك دراما حركية غير لفظية، وقد تستمر أحيانًا لدقائق عدة، بقوة كبيرة، حتى يجد كل شخص في النهاية موضعه الخاص داخل الجماعة.

عندما يكون الجميع قد استقروا في أماكنهم، في أرضهم المشتركة، فإنه يقترح عليهم أن يُحددوا أكثر ذلك المكان من خلال خطوط تُرسم فوق سطح الأرضية، ثم يطلب منهم، بعد ذلك، أن يناقشوا عملية التبادل الكلية -أو

(1) مؤسسة تهدف إلى دعم الإبداع والثقة بالنفس لدى الأطفال والمراهقين والشباب، تهتم بالفنون، وتركز على العلاج بالفن لأية اضطرابات نفسية تعاني منها هذه الفئة. مقرها في لين Lynn بولاية ماساشوستس الأمريكية، تُقدم برامج تمتد من الرسم والتصوير حتى صناعة الأفلام، وبخاصة للفترة العمرية.

المعاملات- التي حدثت، أحيانًا من خلال اتخاذ المواقف أو المواضع الخاصة برموزهم، أو علاماتهم الشخصية الخاصة؛ وذلك من أجل المناقشة التي سوف تحدث سواء كانوا متجمعين معًا جماعةً أو زُمرة، أو كانوا منفصلين متفرقين نوعًا ما. إن مثل هذا التدريب مفيدٌ بدرجة شديدة، وبخاصة في تمكين الأفراد من توضيح الأدوار التي يأخذون على عاتقهم القيام بها داخل الجماعات، ومنها دور المتداخل (المتطفل) والساعي إلى توفيق الأوضاع أو الوصول إلى حلول وسطى، كذلك الدخيل، والمُبشر، والمشوش أو المعطل، وهكذا.



(1-13) بنتان تعملان معًا في المكان نفسه دون أن تتبادلان أية كلمات

ينبغي أن يشتمل التكنيك أو النموذج الخاص بالنسبة لأي تدريب ما، الذي يشتمل بدوره على: الوسائط، والموضوع، والتعليمات، وعدد الأفراد المشتركين، والعلاقة الخاصة، والزمن المتاح، وبؤرة التركيز أو موضع الاهتمام في أثناء النقاش، ومشاركة القائد وغيرها، على نحو الأهداف الخاصة بهذا التدريب الخاص، وفي ذلك السياق المتعلق بالمستوى المحقق للراحة الخاص بهذه الجماعة الخاصة، وهناك دائمًا تباينات وفروق بين أعضاء الجماعة في مدى تفتُّحهم أو صراحتهم، فبالنسبة للبعض، الذين تكون المخاطر بالنسبة لهم متعلقة أساسًا بالعلاقات الشخصية المتبادلة، فإنهم يكونون من الذين يكشفون أمورًا كثيرة عن أنفسهم، ويتم إصدار أحكام على سلوكهم وتقييمهم أكثر أيضًا، ويسيطرون بشكل مبالغ فيه على جماعة. وهكذا بالنسبة لآخرين، تكون المخاطر متعلقة غالبًا بالطبيعة النفسية الداخلية الخاصة بهم؛ وذلك لأنهم - على عكس الآخرين - يخافون فقدان التحكم في سلوكهم، أو الوصول إلى حالة الفوضى والاضطراب، كما أنهم يشعرون بالقلق والخشية من ظهور اندفاعات غير مقبولة من جانبهم.

إحدى الطرق الخاصة بمساعدة الأفراد هنا على حماية أنفسهم ضد القيام بمجازفات لا مبرر لها، هو تزويدهم بالفرص والاختيارات المناسبة.

وهكذا فسواء كانت الجماعة ذات طبيعة محددة سلفًا من حيث تكوينها ونشاطها وزمن عملها، أو كانت غير محددة سلفًا، فإنه من الأفضل ترك عملية اتخاذ قرار المشاركة فيها لكل عضو بنفسه، وعلى نحو مماثل فإن وجود درجة محددة من الاختيار، حتى داخل جماعات المهام المقننة، ينبغي أن يكون أمرًا موجودًا دائمًا، تمثيلًا لا حصرًا، لما يتعلق بحجم الورقة، والوسيط، والموضوع في المكان، وهكذا.

وداخل أية جماعة أيضًا، فإن وضع حد أو وجود تقييد صريح، للتقييم السلبي لمنتجات الآخرين، قد يكون أمرًا ضروريًا، وذلك من أجل خفض درجة الشعور بالتهديد المتضمنة في ذلك السياق الذي تتاح فيه مثل هذه التقييمات، رمزيًا أو لفظيًا، وينبغي كذلك أن يكون واضحًا للجميع أن كل فرد في الجماعة هو أشبه بالخبير بالنسبة للآخرين، وإنه أيضًا السلطة الوحيدة المعترف بها فيما يتعلق بمعنى فنه، وإنهم إذا اختاروا أن يستجيبوا لعمل خاص بالآخرين، فإنهم ينبغي أن ينظروا إليه باعتباره محفزًا إسقاطيًا لهم أنفسهم، وليس باعتباره وسيلة يُمكن من خلالها

التفسير الصادق للتعبير الإبداعي الخاص بشخص آخر.

وضمن هذا الإطار الخاص بالاحترام الثابت للأفراد والحماية الدائمة لهم أيضًا؛ يمكن للمرء أن يستخدم كل الأدوات الموجودة تحت تصرفه: القائد أو القادة والحيز المكاني والزمن والمواد ودرجة التنظيم وطبيعة المهمة... وغير ذلك من الأمور. ومع التسليم بوجود هذه الأدوات، يمكن للأفراد أن يقوموا كذلك بالتصميم الإبداعي لأنشطة تفي بالحاجات الخاصة بأية مجموعة خاصة في أية لحظة زمنية، وقد يتباين دور قائد الجماعة في أثناء إحدى الجلسات، من دور المعلم أو الموجه إلى دور الملاحظ السلبي أو غير الفاعل، وكذلك إلى دور المشاركة الإيجابية، أو قائد المناقشة.

وتعد الأمثلة السابقة أمثلةً لتلك الطرق التي يمكن من خلالها معالجة الكثير من المتغيرات المتاحة التي تكون تحت تصرف المرء فحسب؛ من أجل أن يحقق هدفًا خاصًا. ومع ذلك فإنه حتى داخل جماعة ما تعمل على موضوع أساسي مثل «الفن من أجل الوعي الذاتي»؛ قد يكون من الحيوي أيضًا قضاء بعض الوقت في موقف يقوم على أساس الاختيار الحر؛ فيه يتّبع كل شخص ميله الإبداعي الخاص المحدد ذاتيًا أي جوهر إحساسه الخاص، وهو أن القضية ليست قضية من قبيل «إما.. أو»، أي الاختيار بين نشاط محدد أو مقنن وآخر ليس كذلك، لكنها قضية تتعلق بمهمة متواصلة مستمرة بالنسبة لكل جماعة؛ مهمة خاصة بالتخطيط، والالتقاط لتلك الطرق التي تعمل على تعزيز الحركة العلاجية في أية لحظة. وفي معظم الحالات فإن الدمج بين الأنشطة المقننة والحرة يبدو لي أنه الاختيار المناسب، الذي يمكّن المشاركين من المعايشة لتشكيلة متنوعة من الوسائط والأدوار، التي تتجاوز بدورها ما قد كان يمكنهم استكشافه لو سلكنا طريقًا آخر (13 – 41).

الجماعات وكيف تنمو

تشتمل أية جماعة من ناحية على الجمع أو التجميع الخاص لعدد من الأفراد، ثم تلك الصيرورة أو الحركة المتواصلة الخاصة بتلك بالهوية التي تشكّلت نتيجةً لوجود هؤلاء الأفراد معًا من ناحية أخرى، بيد أن الجماعة – نوعيًا - أمر مختلف عن جمع أعضائها معًا فحسب، إنها ليست شبيهة بعملية الكولاج (أو القص واللصق) أو البناء والتشييد الارتجالي، حيث قد

يشتمل المنتج النهائي على كل جزء مُسهم في هذا المنتج، وهو لم يزل بعدُ في شكله الذي كان عليه في البداية. إن الجماعة قد تُشبه الكولاج بمعنى من المعاني، فهي تمثل عملية التكوين (أو الصيغة الكلية) الجديد، وحيث يكون كل مكون بداخله يبدو مختلفًا عن حالته التي كان يُرى عليها عندما كان منعزلًا بعيدًا عن العمل الكلي.

على غير شاكلة الكولاج، أو البناء المشيد الارتجالي؛ فإن أية مجموعة قد يمكنها أن تغير من هيئتها وشكلها عبر الزمن بطريقة عضوية، وذلك من خلال تعامل أعضائها مع بعضهم، وتعاملهم كذلك مع القائد (أو القادة) حول القضايا الحاسمة في كل مرحلة. ومن بين القضايا الأساسية في الجماعات تلك المتعلقة بالحميمية والود والثقة والمزاحمة المفعمة بالعداوة، وضغط الزملاء، والسلطة. وعلى الرغم من أن كل هذه القضايا قد تكون موجودة، بدرجة محددة، في العلاج الفردي، إلا أنه بشكل خاص تلك القضايا المتعلقة بالقوة أو السلطة ومخاطر التحالفات بين الأعضاء؛ هي قضايا تكون موجودة على نحو فريد بالنسبة للجماعة؛ وهي تشكل أيضًا جانبًا من تلك الجوانب التي تمنح الجماعة قوة علاجية أيضًا. إن كل جماعة جديدة هي أشبه بمغامرة جديدة؛ لأن من بين تلك الجوانب التي تجعل العلاج الجمعي بالفن شيئا مثيرًا هو أنه يكون من المستحيل بالنسبة له أن تعرف مساره الخاص مقدمًا أو بصورة سابقة .

مع ذلك، يبدو أن هناك نمطًا موحدًا على نحو معقول للنمو داخل الجماعات، وهو نمط يشبه الارتقاء في الرسم؛ وهو نمط يتباين في السرعة، لكنه قابل للتنبؤ به تمامًا من حيث تسلسل مراحله أو تتابعها، أيًا كان عمر الأعضاء.. هكذا تبدأ الجماعات، عادةً، بوصفها تجمعات من الأفراد، الذين يرتبط كل منهم على نحو مختلف بالقائد، غالبًا من خلال نوع من المزاحمة المتزايدة على نحو سريع من أجل جذب اهتمام ذلك القائد وقبوله أيضًا.

عبر الزمن، في أغلب الأحيان، بعد فترة محددة من الاختبار الذي يقوم به كل فرد للآخرين وللقائد أيضًا، يبدأ هؤلاء الأعضاء في تكوين تحالفات بينهم، وتميل هذه التحالفات عادةً إلى أن تكون، بصورة رئيسة، تحالفات ثنائية، هذا على الرغم من أنها قد تشتمل، بين وقت وآخر، على أكثر من عضوين، كما قد تعكس تلك التحالفات تلك الجماعات الفرعية التي ترتبط في ضوء النوع (الجنس) والعمر، والمرض النفسي، وهلم جرا. وقد تمت

دراسة ديناميات الجماعات الصغيرة على نحو جيد تمامًا، وهي ديناميات يبدو أنها واسعة الانتشار إلى حد كبير (.Cartwright zander 1981 .(Frued. 1922.yalom، 1995

وهذا صحيح أيضًا بالنسبة لتلك الديناميات التي تحدث في جماعات العلاج بالفن عند أي مستوى عمري. إن جماعة العلاج بالفن، مثلها مثل أي نوع من أنواع جماعات النشاط الأخرى؛ جماعة تجعل من الممكن حدوث نوع من التفاعل الطبيعي على نحو متزامن، أو خلال الوقت نفسه بين الأفـراد بطريقة غير رسمية (غير شكلية)، وتكون أيضًا غير مسببة للتهديد نسبيًا، حيث يكون على أفـراد هـذه الجماعة أن يتحدثوا عن أعمالهم الفنية مع بعضهم أو مع قائد الجماعة في أثناء قيامهم بالعمل (13.6A)، أو يمكنهم أن يختاروا أن يخبروا كل فرد آخر عن عملهم هذا في أثناء ذلك الوقت الخاص بالمشاركة في مناقشة، الذي يزودون به عادة عند نهاية كل جلسة جماعية (B 13.6). إن هؤلاء الأفراد قد يتعلمون أشياء حول كيفية مراقبة الآخرين، كما يحصلون كذلك على الثقة، ويشتركون أيضًا في أعمال يقوم بعضهم فيها بالإنابة عن الآخرين؛ وهم من خلال عملهم مع بعضهم يقومون كذلك بممارسة المشاركة والتعاون، وكذلك الاحترام المتبادل للفروق الفردية بينهم.

بالنسبة للمعالج، فإن تمكُّنه من أن يكون قادرًا على أن يلاحظ الأطفال في أثناء تفاعلاتهم الحية مع أقرانهم، أمرٌ يعمل على إتاحة الفرصة له كي يصل إلى نوع من فهم الواقع على نحو شديد الثراء، كذلك فَهم تلك التشويهات التي تحدث في سلوكهم الاجتماعي. وبينما يجعل حضور الأقران الوضع الخاص بإمكانية الكلام عن فنّهم أصعب بالنسبة لبعض الأطفال؛ فإنه بالنسبة للبعض الآخر، قد تمكّنهم رغبتهم من أن يحظوا بالقبول، وربما أيضًا رغبتهم الطبيعية في المنافسة قد تمكنهم من التغلب على العوائق أو عوامل الكفّ التي كانت تمنعهم من سرد القصص أو القيام بترابطات أو تقديم تداعيات من الأفكار حول منتجاتهم الفنية.

لا يستطيع الأفـراد الموجـودون في جماعة علاج بالفن أن يستكشفوا أفكارهم في علاقتها بالفن فحسب؛ بل يُمكنهم أيضًا أن يفيدوا من عمل خاص بالآخرين، بوصفه منبهًا لعمليتي الإسقاط والخيال الخاصتين بهم (13.6C). لقد أنفقت «شيري»، وهي فتاة في السابعة عشرة من عمرها،

معظم وقت إحدى الجلسات وهي تعمل في منحوتة تُمثل والدها، ونفَّذتها بمادة «الباريس كرافت»، وكانت تشرح ما تقوم به قائلةً إنها تستطيع هكذا أن تقول له ما تريد قوله من غير أن تكون مضطرة لسماع ردود فعله. وقد علَّق عليه «سام» كذلك، بينما كان ينظر إلى ذلك الشكل غير المكتمل الذي كانت تقوم به «شيري»، قائلًا إنه يبدو «مثل شخص يصارع من أجل أن يُخرج انفعالاته الموجودة بداخله»، وإنه يمتلك أيضًا «نوعًا من التعبير الخاص عن الإحباط»، مما يعكس أيضًا طبيعة الانفعال الذي كان يشعر به «سام» نفسه أيضًا في ذلك الوقت، ومع ذلك فإن عضوًا آخر من أعضاء الجماعة قام، بطريقة مرحة، بتقبيل ذلك التمثال الغامض.

بعد ذلك بعام، عندما اقترب «سام» من حالة من الوعي بذلك الغضب المكبوت بداخله، الذي كان يجسّد حالة من التحول السلبي تجاهي، أسقط إسقاطًا خاصًا لرغبة تدميرية محددة كانت موجودة لديه؛ وذلك لأنه حلَّل، وقد كان يسمّي نفسه «الدكتور فرويد»، لوحتي الغامضة التجريدية المنفذة بالألوان المائية، قائلًا: «إن هذه اللوحة تعكس أن صاحبتها خائفة من كونها على وشك الموت، ولسوف تأتي رياح عاتية، ولسوف تُلقي بها من فوق منحدر صخري، ولسوف يُكسر عنقها عندما تسقط على وجهها فوق شجيرات ذات أطراف حادة، ولن يتذكرها أي إنسان بعد ذلك، بل إنهم لن يجدوها أيضًا بعد أن تلتهمها الجوارح، ولسوف ينساها الجميع، ولن يتذكرها أحد، ولن يُترك أي أثر لها بعد ذلك. ولن يكون هناك شيء طيب كانت قد قامت به من خلال حياتها. إن روحها الطيبة سوف تغرق في البحر».

أما «شيري» فقد عبرت، بينما كانت تنظر إلى تلك الصورة نفسها، عن قلقها الخاص، بينما كانت تصف وتشرح بعض ما قيل حول تلك الفنانة التي رسمت اللوحة: «إنها تبدو كأنها على وشك القيام بمغامرة محددة، لكنها خائفة من الإقدام عليها. إنها تتوه بسهولة؛ وتضل طريقها. إنها تخشى أن تكون بمفردها، إن لديها خوفًا عميقًا من أن تكون موجودة في الغابة؛ وذلك لأن أسدًا ما سوف يهاجمها».

أما «سام»، الذي كان غير قادر على التوقف عن الكلام، فقد كان عليه أن يقول أمورًا أكثر أيضًا حول ما سوف يحدث لي: «سوف تكون هناك مؤامرة خفية تُدار ضدَّها، ولن يعرف أحد أين هي، وبين الفينة والأخرى سوف نلقي وردة عليها على أمل أن يتم الْتهام جسدها، وعندما تسقط

فوق الشجيرات مدببة الأطراف؛ سوف يتم دفنها، وسوف يقوم كل شيء بالتقيؤ عليها، وسوف يتم إلقاء روث البقر على قبرها، ولسوف يعيش كل شخص آخر بعد ذلك إلى الأبد، ولن يلحظ أي إنسان أبدًا أنها مفقودة، لكن كل إنسان سوف يكون مبتهجًا أيضًا»، وقد سرد «سام» هذه القصة بتلذُّذ «واستمتاع كبير»، كما أنه أنكر بشدة الإشارة إلى أن هذه القصة قد تكون لها علاقة ما بغضبه الخاص؛ لأنني كنت على وشك أن أكون بعيدةً عن هذه الجماعة لمدة شهر تقريبًا (في إجازة طويلة). ومع ذلك، فإنه مرَّ بوقت عصيب جعله يغادر الغرفة التي كانت الجماعة موجودة فيها في ذلك اليوم، كما لو كان يؤكد بالفعل ذلك التفسير من خلال سلوكه.

مع استمرار الوقت، يقوم الأطفال ذوو المشكلات المشتركة أو المتكاملة مع بعضها، بتكوين جماعات فرعية خاصة بهم، وأحيانًا يتشاركون في مخاوفهم على نحو صريح بطريقة رمزية أيضًا. وهكذا، فإنه خلال الجلسة التاسعة الخاصة بأطفال تراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة، وبدلًا من أن يعمل هؤلاء الأطفال على نحو مستقل، وتكون تفاعلاتهم متعلقة بي، فإنه، للمرة الأولى، كوَّن أربعة أعضاء منهم جماعتين ثنائيتين، هكذا عملت «جيني» و«ليزا» جنبًا إلى جنب بجوار منضدة باستخدام الصلصال، بينما قام الولدان، على نحو تبادلي، بالإبداع والتكوين لمدينة كبيرة كوَّناها من قطع الأخشاب، وذلك لقيامهم ببعض عمليات بنائها من كتل الخشب، بطريقة تنافسية إلى حد ما، لكنها تعاونية في جوهرها.

عندما طلبتُ من «جيني» أن تخبرني بمعلومات إضافية حول تلك «البناية ناطحة السحاب» الخاصة بها، قالت لي: «إنك كنتِ تعيشين هناك، وكذلك كان الأمر بالنسبة لـ«ليزا»، وقد كان لك أب في ذلك الوقت، لكنه مات». [وقد كان والدا هاتين الطفلتين قد ماتا بالفعل من قبل]. وقد فكرت «جيني» في الانتحار، وعندما سألتُها: كيف مات الأب؟ قالت «جيني»: «لقد تناول جرعة زائدة من الدواء؛ لأنه كان مريضًا، وقد اعتقد في ذلك الوقت أن ذلك سوف يجعله أحسن»، ثم أضافت وهي في حالة من الانفعال: «إن لديك والدًا آخر. إن لديك واحدًا آخر في المستودع، إن عليك أن تحاولي الالتقاء بواحد.. وعندما ترين رجلًا جميلًا، لا عليكِ إذن أن تُمسكي به... رجلًا وسيمًا».

لقد كانت «ليزا» تستمع إلى تبادل الآراء هذا في صمت، وعندما سألتها عما تعتقده فيما يتعلق بفكرة «جيني» قالت: «أنا لا أرغب في ذلك»، ثم

واصلت كلامها كي تفسر هذا الأمر قائلةً إنها أحبت فكرة أن تعيش معي في ناطحة سحب، لكنها لم تحب فكرة التقاط أب أو الإمساك به، وقد حاولت أن أوضح ما قالته «ليزا» بالنسبة لـ«جيني» بقولي: «إن ليزا قالت إن ذلك لن يحدث في القريب العاجل. إنها فقط، بدلًا من ذلك، ستظل معي هناك، وأنت تقولين إنك تُفضّلين بدلًا من ذلك أن تجدي لك أبًا، هل تعتقدين أحيانًا أنه عندما يكون لديك أب، فإنه سوف يرحل بعد ذلك؟». وعند هذه النقطة قاطعتني «جيني» قائلةً: «لقد مات». كذلك قالت «ليزا» بسرعة: «لقد مات». فقلتُ: «نعم»، ثم واصلتُ: «لقد حدث ذلك لكما معًا؛ ألم يحدث ذلك؟ لقد كان لكل واحدة منكما أب، لكنه مات. و«ليزا» ليست متأكدة تمامًا من أنها تريد أبًا آخر، كذلك أنت يا جيني، إنك تقولين إنك تعتقدين أنك لا تريدين أبًا آخر، وهكذا فإنك تشعرين بشكل مختلف»، وقد قضت «ليزا» التي كانت شديدة الغضب من أبيها؛ لأنه مات، معظم الوقت وهي تصنع «وجوه وحوش صغيرة» من الصلصال، لا يمكن قول أي شيء بشأنها سوى أنها كانت وجوهًا «شديدة الغضب».

استخدام التقنين في جماعات غير مقننة

في بعض الأحيان التي يتواصل خلالها العمل الخاص بإحدى المجموعات من خلال عمل مفتوح أو حر في معظم الجلسات، قد يكون اقتراح تبني تقنين محدد أمرًا مفيدًا لهؤلاء الذين يتعاملون مع هموم خاصة قد ظهرت لديهم. هكذا فخلال الشهر السادس من تلك اللقاءات، التي كانت تتم بمعدل أسبوعي مع الأطفال الصغار أنفسهم، وكنت مستثارة ومنفعلة؛ بسبب وجود ذلك القلق المتزايد لديهم، الذي يظهر في أصواتهم، المتعلق بما يرونه في الظلام؛ فإنني قررتُ أن أُدخل في العلاج كشاف الضوء (المسلاط Spotlight)، وطبيعة الظلال التي يُحدثها أيضًا، هكذا كان هناك جهاز عرض (بروجيكتور) موجود في الظلام يُلقي ببقعة ضوء كبيرة على الحائط.

لقد اقترحت في البداية أن يقوم الأطفال بالحركة بحرية داخل ذلك الضوء، وأن يقوموا بالنظر خلال الوقت نفسه أيضًا إلى ظلالهم. بعد ذلك، إذا رغبوا في ذلك كانوا يتناوبون القيام بأدوار مثل الوصول إلى وقفة أو وضعية محددة، والتجمُّد في ذلك الوضع، والوقوف أمام قطعة كبيرة من الورق الأبيض موضوعة بجوار الحائط؛ بينما يقوم أحد قادة المجموعة بتتبُّع آثار ظلالهم على الورقة. بينما كان هؤلاء الذين ينتظرون دورهم يجلسون

بجوار منضدة وهم يعملون، منشغلين في منتجات يصنعونها بالصلصال، مستخدمين في ذلك الضوء القادم من الجزء الخلفي من البروجيكتور، مستمتعين كذلك بالإثارة التي حققها هذا المناخ المخيف. وقد اختار بعضهم أيضًا أن يُنهي عملية تتبُّع الظل هذه عن طريق ملء الخطوط العامة التي وضعها من قبل على الورق، بالألوان، بينما فضَّل آخرون أن تظل تلك التخطيطات العامة كما هي، إن ما بدا أنه الأكثر أهمية هنا تلك الخبرة الخاصة بأن يكون المرء موجودًا في الظلام مع ظلال يمكنه أن ينظر إليها، ويعرف معلومات عنها، بل أن يقتنصها ويضعها على الورق، ثم يحدد بعد ذلك هويتها إذا رغب في ذلك.

مع مجموعة أخرى من الأطفال الفصاميين المقيمين في المستشفيات (والذين كانت أعمارهم تتراوح بين تسع سنوات واثنتي عشرة سنة) كان الموضوع البارز أكثر من غيره في أعمالهم الفنية، وفي مناقشاتهم، يدور حول عدم شعورهم بالسعادة، وذلك فيما يتعلق باحتجازهم في المستشفى، كذلك حول مشاعرهم المختلطة في أغلب الأحوال، التي تتعلق بعودتهم إلى بيوتهم بعدما عرفوه حول ذلك العلاج المحدود زمنيًا، المخصص لهم.

هكذا، فإنه عقب جلسات عدة مفتوحة النهايات معهم اقترحت عليهم أنهم قد يودون التفكير في موضوع محدد، على نحو خاص، «في ذلك المكان الذي أحب أن أكون موجودًا فيه الآن».

لقد رسمت «إيسي» Essie، على نحو مفعم بالتمني؛ منزلًا هادئًا بجوار بحيرة وجبل، بعيدًا هناك في الريف، إذ كانت الحيوانات موجودة وحدها بداخله. أما «بن» الذي كانت أمه قد تخلت عنه، فقد كان سلوكه مفعمًا بالتمنيات أيضًا، حيث رسم قلعة ضخمة ملونة، وبجوارها شجرة كانت أطرافها تصل إلى داخل القلعة، كما كانت هناك شمس نابضة بالحياة، وقد رسم ذلك كله من خلال ألوان براقة ساطعة. أما «روب» فبنى مجمعًا من المنازل والبنايات باستخدام مخلفات قطع الأخشاب، وأطلق تسمية: «مستشفى» على هذا المجمع (حيث كان يشعر بالفعل بالأمن)، ثم قال عن ذلك الشكل: «كان مقبرة» (ربما في إشارة إلى ذلك الجانب الأكثر إثارة للخوف من عملية الاحتجاز داخل هذا المستشفى).

أما «جلين» فرسم صورة مفصلة، على ورقة ذات حجم مضاعف، تُجسِّد أسرةً يرغب فيها، تكون في حالة صحية سليمة كاملة؛ وقد رسم أيضًا منزلًا جميلًا بفناء وأراجيح، وقد كان منزلًا مختلفًا على نحو جذري

عن ذلك البيت الفوضوي النهار الذي لا يستطيع أن يعود إليه، بل سيتم احتجازه بدلًا من ذلك في مؤسسة من المؤسسات الحكومية المخصصة للمتأخرين عقليًا، وقد كان هؤلاء الأطفال قادرين جميعًا على المشاركة المشتركة بينهم في أثناء العمل، كذلك خلال المناقشة، وبخاصة تلك المناقشة التي كانت تتعلق برغباتهم القوية في الذهاب إلى مكان أفضل من ذلك الواقع الذي كانت الأيام تخبئه بالنسبة لأي واحد منهم.

هكذا يمكن للأفراد أن يستغلوا بسهولة أية مهمة أو موضوع يتاح لهم من أجل التعامل مع همومهم أو مشاعر القلق الخاصة بهم، ما دامت هذه المهام أو الموضوعات تتسم بدرجة كافية من المرونة، وهكذا أيضًا، قام كل طفل في تلك المجموعة التي كانت تتكون من أطفال تراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة، بصنع دمية قابلة للطي بدرجة واضحة من الليونة، كما صنعوا أيضًا منزلًا من بقايا القطع الخشبية؛ كي تقيم فيه تلك الدمية، ومع ذلك فإن كل دمية وكل منزل - كذلك كل قصة ترتبط بهما - كانت كلها ذات طبيعة فردية على نحو يماثل تلك الطبيعة الفردية الخاصة بكل طفل أنتج هذه الأعمال. وتمثيلًا لا حصرًا، كانت دمية «ليزا» عن «طفلة صغيرة» لديها «أخ سيئ، وأخت سيئة، وقد كان ذلك الأخ السيئ يضربني، وكانت الأخت السيئة تضربني أيضًا». وقد كانت «ليزا» تقول ذلك بينما كانت توجّه كلامها إلى الدمية، في موازاة مع موقف إخوتها المفعم بالمزاحمة والعداوة.

أما دمية «ستيف»، التي كانت على شكل «ولد»، فكانت تعيش في «بيت جديد، سوف نقوم بالانتقال إليه قريبًا.. إنه لأمر جميل جدًا أن تكون موجودًا في بيت جديد». تمامًا مثلما كانت والدة «ستيف» تعِده دائمًا بأسلوب حياة جديد، وهو الأمر الذي لم يتحقق قَطّ، أما دمية «جيمي» فقد أطلق عليها اسم «رجلي، شموكي الدب»، إذ إنه كان يطور في ذلك الوقت مشاعر إيجابية (أوديبية) تجاه معالجته الأنثى. فقد فسّر «جيمي» الأمر من خلال قوله: «إن السيدة روبن تعيش مع سموكي الدب». كذلك كان منزل «جيني» صغيرًا، ومثله مثل «جيني»، كان غير منظم قليلًا، وبداخله كما قالت «جيني» عاشت دمية في شكل كلب، وقد كان يحتاج - على نحو متكرر - إلى أن تُقاس درجة حرارته، وهو موضوع من الموضوعات التي تجتذب اهتمام الأطفال جميعهم، على نحو قوي.

الموضوعات والهموم الجمعية

يشارك الأطفال الموجودون في جماعة ما غالبًا، بعضهم همومهم وانشغالاتهم الأخرى، هكذا تصبح هذه الجماعة مشغولةً على نحو خاص، عبر الزمن، باللعب وإعادة الأداء والصياغة لأنواع من الدراما التي قد تشتمل على وجود معالج من الذكور، بوصفه وحشًا يعمل على بثّ الخوف في نفوسهم، ويقبض عليهم أو يهددهم، لكن في النهاية يقوم الأطفال بسرقته أو قتله، وقد تم تقديم هذا الموضوع وإدخاله على نحو تلقائي تمامًا من جانبهم، وذلك عندما صنع أحد الأطفال، خلال فترة الوجبة السريعة، وحشًا، مستخدمًا في ذلك قطع العلكة (اللبان) وأعواد الأسنان المتوفرة لديهم، واقترح الآخرون أن يلعبوا لعبة الوحش بعد ذلك.

لقد ذهبت البنتان الصغيرتان مع الوحش (الأب) بوصفهما مساعدتين له، بينما اختار الأولاد الأربعة أن يذهبوا معي (الأم)، واقترحوا أن نختبئ تحت طاولة عمل كبيرة، وأطلقوا على ذلك المكان اسم «المكان الآمن»، وقد أعطوا الوحش حقيبة من الصلصال أطلقوا عليها اسم «الذهب»، ثم طلبوا منه «أن ينام» حتى يستطيعوا سرقة كنزه، وقد كانت الاستثارة، كذلك حالة التحدي، الخاصتين بالمخاطرة بحياتهم في مواجهة الوحش (الأب القوي) كبيرتين جدًّا بالنسبة للأولاد، بينما كانت المساعدة الخاصة من جانب البنتين له مريحةً جدًّا للبنتين ذواتي التوجه الأوديبي المماثل. وفي مؤشر على قوة هذا الإيهام الخاص بالأطفال وخطورته، وصل «تيم» إلى العيادة خلال الأسبوع التالي، وهو يرتدي زيًا يحتوي على جيوب كثيرة، في كل واحد منها سكين لقطع الورق، وقد خطّط لقتل الوحش بواسطتها.

عبر الزمن، كان الأطفال يطلبون القيام بعمليات تكرار لتلك الدراما بعد انقضاء وقت الوجبة السريعة، وكانوا غالبًا يضعون «ماكياج» من الألوان على وجوههم؛ من أجل إخافة الوحش، أو من أجل أن يكونوا مساعدين أفضل له، اعتمادًا على الدور الذي أرادوا لعبه في ذلك اليوم. لقد كانوا يُدخِلون اختلافات وتعديلات في الأدوار والدراما، وفي النهاية كانوا قادرين على أن يكتشفوا طريقًا لتقويم أخلاق الوحش، وأن يصبحوا أصدقاء معه، وبذلك لم يعودوا في حاجة إلى قتله، ولا في حاجة أيضًا إلى أن يعاقبوا أنفسهم بأن يُوضعوا في السجن أو أن يُقتلوا بصفته نوعًا من الثأر لمقتله.

بينما قد يكون التطرق إلى الموضوع نفسه عبر مشكلات مختلفة بالنسبة لكل طفل قد تم؛ إلا أنه ظل موضوعًا يحمل بين جنباته أيضًا معاني كثيرة كافية بالنسبة لكل واحد منهم، إذ إنه كان موضوعًا يُطلب في كل أسبوع عبر ستة أشهر من العلاج أيضًا. وقد يفترض المرء هنا أيضًا أن هذا الموضوع قد مكَّنهم من التعامل مع قضايا عدة تدور حول تلك الرغبات الأوديبية وحول الصراعات التي تدور حول العدوان، التي كان كل منهم يواجهها بطريقته/ أو بطريقتها الخاصة.

اللعب الإبداعي بالطعام

إن استخدام قطع الكعكة وأعواد تنظيف الأسنان كي تُمثل وجبة سريعة ذات إمكانيات درامية؛ طريقة واحدة فحسب من بين طرق كثيرة للامتداد بحدود تلك الاحتمالات الخاصة بالتخيُّل الإبداعي. وتمثيلًا لا حصرًا، داخل جماعة من الأولاد الذين كانت أعمارهم تتراوح بين التاسعة والحادية عشرة، جرى تحويل قطع حلوى المارشميلو (حلوى الخطمي) الصغيرة متعددة الألوان إلى أشياء أو شخصيات من خلال تلك التوصيلات بين أجزائها، التي أصبحت ممكنةً من خلال استخدام أعواد تنظيف الأسنان بطرق محددة. هكذا صنع «مات» طائرة، وقد أشار، وهو في حالة من البهجة والسعادة، إلى أنه، بوصفه المدفعجي (قاذف القنابل)، قد يضرب المدارس كلها، وبذلك لن يكون هناك ذهاب للمدارس بعد ذلك، أما «تومي» فاستخدم قطع الحلوى هذه في تكوين رجُل وصفه بأنه «ضخم ووضيع»، ثم تم تحميصه بعد ذلك وأكله. على نحو مماثل، باستخدام أجهزة تزيين الكعك أيضًا كوَّن الأولاد وجوهًا فوق الكعك المستدير الكبير، ثم استخدموا الكعك بوصفه دمى أو عرائس تتحدث مع بعضها، وذلك قبل أن يأكلوها.

في المجموعة التي تكوَّنت من أطفال تراوحت أعمارهم بين الخامسة والسادسة، التي وُصفت من قبل، كوَّن هؤلاء الأطفال ذات يوم مخلوقًا من حلوى المارشميلو وأعواد تنظيف الأسنان، ثم استخدموها على نحو درامي. هكذا كان «جاك»، الذي مات أخوه بعد إصابته بنزيف في المخ، قادرًا على أن يُعبر للمرة الأولى، عن بعض مشاعره المختلطة، التي كان يقوم فقط بالقهقهة العصبية عندما يُثار أي أمر يتعلق بها في الماضي، وقد قال إن الشكلين اللذين أنتجهما كانا من الأولاد، ثم وضع واحدًا منهما أسفل

الطاولة التي كان يجلس عليها، وقال بحزن عن أحدهما: «لقد مات أخوه»، وعندما سألته: وما الذي فعله «هو» أي ذلك الشكل الآخر؟ أجاب «جاك»: «بعد ذلك بكى أبوه، ثم شعر بالحزن، ثم ضحك». وقد تساءلت متعجبةً: وكيف حدث ذلك؟ فقال: «لقد كانت حادثة سيارة، وقد كانت أمه موجودة في تلك الحادثة أيضًا، لكنها لم تمُت.. لقد قال أبوه: لا تموتي».

وقد سألته عما إذا كان أخوه هو نفسه مات أيضًا، فأجاب: «نعم، لقد مات»، وعندما سألته كذلك: ما شعور ذلك الولد الصغير؟ أجاب «جاك» عن هذا السؤال بحدة وانفعال قائلًا: «إنه حزين، حزين، حزين.. نعم، لقد كنت حزينًا عندما مات أخي»، وقد أجبتُه قائلةً: «أنا متأكدة أنك كنت كذلك»، بعد ذلك استمر «جاك» يعمل بالمواد المتاحة لديه، وظل كذلك حتى أصبح قادرًا على أن يقول: «نعم لقد مات أخي، وقد تمزقت الأوردة والشرايين في رأسه، ونزف الدم من تلك الشرايين والأوردة كلها. لكن أخي لم يكن مصابًا في حادثة عندما مات، لقد تمزقت شرايينه».

القيام بالدور في أثناء المقابلة الشخصية

في المثال الموضح السابق، بدا أن الأمر الأسهل بالنسبة لـ«جاك» أن يحصل على مسافة نفسية خاصة تُمكّنه من التحدث حول منتجه الإبداعي، بدلًا من القيام بالتحدُث إليه. فأحيانًا يكون الأمر المريح أكثر بالنسبة لطفل أن يُعبر عن نفسه من خلال القيام بدور محدد، حيث يمكنه أن يتقمص دور ذلك المنتج الإبداعي الذي أنجزه، أو أن يقيم صلةً ما أو علاقةً معه، هكذا وجّه الأطفال الآخرون داخل إحدى الجماعات عددًا كبيرًا من الأسئلة إلى «فريد»، ذلك الطفل الذي كان في الثانية عشرة من عمره، وقد دارت تلك الأسئلة كلها حول رسمِهِ «جو فريزر» (الشكل 13.2) الذي أطلق عليه اسم «الرجل الغبي»، وهو ملاكم تحدّى «كاسيوس كلاي» أن يشترك معه في مباراة، وقد ضربه كلاي بقوة في مرحلةٍ كان «فريد» يجيب عن تلك الأسئلة بقوله: «اسألوا كاسيوس كلاي»، وقد اقترحت عليه أن يتحدث كما لو كان هو «كاسيوس كلاي» نفسه. هكذا فإنه وصف من خلال استخدامِ صوت عميق وصفًا شديد الحيوية لهمومه وقلقه المتعلق بمخاطر العدوان: «حسنًا، لقد حاول أن يتذاكى معي في الجولة الأولى، فلكمني في أنفي، ومن ثم كان عليّ أن أصل إليه، لقد كدت أجنُّ

من الغضب، وهكذا جعلت عددًا قليلًا من أسنانه تتطاير خارج فمه. وقد كان خائفًا تمامًا لدرجة أن أسنانه تحولت إلى اللون البرتقالي، وتحول باقي جسده إلى الألوان الأخرى كلها.. يا ولد! إن المستشفى يقول إنه لا يستطيع أن يضع ذلك الشخص في قسم الحالات الحرجة».

سألتُه: «هل أنت قلق لأنك ربما تكون قد أصبته بأضرار جسدية جعلت من الصعب علاجه، أي كاسيوس؟»، وقد أجاب «فريد» عن ذلك بقوله: «من الأفضل أن تصدق ذلك! ثم ذكّرته بأن هناك قواعد في الملاكمة؛ وأن الحَكَم كان ينبغي عليه أن يوقف المباراة؛ حتى لا يصاب رجل بأضرار شديدة، لكن «فريد» هزّ رأسه وهو يقول بحزن: «لقد كان الحكم والد زوجته»، وقد كان الشعور الذي سيطر عليّ في تلك اللحظة أن «فريد» كان يخبرنا بهواجسه ومصادر قلقه الخاص؛ وبأن أمه لن تستطيع أن تكون قادرة على منعه من تنفيذ رغباته العدوانية تجاه أبيه، ذلك الذي كان يسيء معاملته، وبأن اندفاعاته العدوانية تلك كانت، في حقيقة الأمر، خطيرةً على نحو مخيف.

إجراء الأطفال للمقابلات مع بعضهم البعض

يمكن للأطفال، داخل إحدى المجموعات، أن يُجروا مقابلات شخصية مع بعضهم، وذلك فيما يتعلق بأعمالهم الفنية، وأن يتعلموا كذلك أن يطوروا ما يُسمى بـ«الأنا القائمة بالملاحظة Observing ego»، وذلك من خلال مساعدتهم شخصًا آخر على القيام بذلك. وفي المقطع التالي، المأخوذ من مقابلة مسجلة مع مجموعة الأولاد الذين كانوا في العاشرة من أعمارهم، قام «فيكتور» بمساعدة «جيري» على تحديد طبيعة منتجه، والتعبير كذلك عن بعض جوانب فضوله أو حب استطلاعه الخاص:



(13-2) «جوفريزر» أو «الرجل الفني» ملاكم قد تعرض للضرب بقلم من أقلام تحديد الخطوط

جيري: لقد صنعت منحوتة لهذا الجبل، الذي توجد فوقه بحيرة صغيرة، وهناك تيار ماء يتدفق من أعلاه، لقد كوّنتُها من الصلصال، وهي موجودة فوق قطعة من الورق المقوى. عند قمة ذلك الجبل، في البحيرة، وهناك غراء أو مادة لاصقة تحيط بالبحيرة، وهناك ماء بداخلها، ماء

حقيقي، هل هناك أية أسئلة؟

فيكتور: هل هناك أي إنسان يعيش فوق ذلك الجبل؟

جيري: إنها صحراء قاحلة.

فيكتور: هل يمكن للماء أن يجري، على أية حال، من فوق ذلك الجبل؟

جيري: ليس الآن. لقد توقف عن ذلك. ينبغي عليَّ أن أضع نظامًا لتصريف المياه فوقه في الحقيقة؛ إنه نوع من الأنظمة يُشبه الأنظمة الدورية أو الدوارة.

فيكتور: هل لديه أية حيوانات حية هناك؟

جيري: لا، ليست هناك أي منها، لكن هناك فئران ألقيت هناك، بجوار شاطئ البحر أو فوق الأرض. إنها بحيرة ذات ماء يتدفق إلى أسفل.

فيكتور: هل تصبُّ البحيرة في نهر أم في محيط؟

جيري: إنها تصب في محيط. إنها ينبوع تحت الأرض، هل هناك أسئلة أخرى؟ شكرًا جزيلًا لكم.

قبل تلك المناقشة كان «فيكتور» مكبوتًا ومتحفظًا في نشاطه وكلامه، خلال وقت المناقشات، هذا على الرغم من اهتمامه الواضح بالإمساك بمكبر الصوت الخاص بجهاز التسجيل واستخدامه. في حقيقة الأمر، طرح الآخرون أسئلة عليه خلال عدة أسابيع، وذلك قبل أن يكون قادرًا في النهاية على الكلام بحُرية حول إبداعاته الخاصة.

المراجعة داخل جماعة:

تكُون المراجعة لما حدث داخل جماعة ما، عبر الزمن، كما هو الأمر بالنسبة للأسرة أو الأفراد، أمرًا ممكنًا غالبًا من خلال استعراض ما تم إنجازه من قبل من منتجات، وبالإضافة إلى ذلك فإن الشرائح المصورة الخاصة بالمنتجات والأنشطة، كذلك الأفلام وأشرطة الفيديو الخاصة بالجلسات، كلها مصادر قد تمكّن الجماعة من إعادة معايشة ما حدث من قبل ومراجعته (13.6E).

بالنسبة لجماعة الأطفال التي تراوحت أعمارها بين الخامسة والسادسة،

التي وُصِفت من قبل؛ جرى تنظيم المناقشة في إحدى الجلسات حول مشاهدة الشرائح المصورة الخاصة بالمنازل التي كوّنوها باستخدام قطع الخشب، مما أدى إلى استثارة مجموعة جديدة – واستحضارها - كليًّا من الإسقاطات الخاصة بهذه المباني والمنشآت. وفي جلسة أخرى تم التركيز على تلك الشرائح الخاصة بجلسة مشتركة قريبة زمنيًا مع أمهاتهم؛ مما مكّنهم من الحديث عن بعض مشاعرهم التي شعروا بها، التي شاركوها بسهولة مع الآخرين خلال زمن تلك المناقشة المشتركة.

أيضًا، فإنه بعد سنة من ذلك اللقاء الذي جرى بين مجموعة من المراهقين، ثم قضاء ساعة في مراجعة الفيلم القصير المصور بكاميرا 8 ميلليمتر ممتازة المستوى، تم تصوير معظم الفيلم بواسطة أعضاء المجموعة. وعلى الرغم من أنه لا أحد منهم كان قادرًا على أن يتحدث حول تلك التغيرات التي حدثت له/ لها، إلا أن الكثيرين منهم كانوا قادرين على أن يدركوا وجود تغيرات إيجابية لدى الآخرين، وقد كانوا يشيرون اليهم وإليها وهم في حالة من البهجة بسبب ذلك، وقد تمثلت معظم التغيرات الكبيرة هنا في تلك التغيرات التي لحقت بإدراكاتهم للقادة؛ هؤلاء الذين تم النظر إليهم الآن وإدراكهم على أنهم أصبحوا بالفعل أكثر لطفًا مقارنةً بالماضي، وبالمقارنة كذلك بأوهامهم وخيبات أملهم فيما يتعلق بالصور المثالية السابقة الخاصة بوالديهم.

نمو الفرد في جماعة: حالة «دون»

يمكن النظر إلى التغير في جماعة ما على أنه تجسيد لنمو الثقة لدى أعضائها، وفيما بينهم أيضًا، كذلك تجسيد تحوُّل الجماعة وتمكُّنها من أن تتخذ شكلًا وتحديدًا بوصفها هوية قائمة بذاتها، وعلى أن تُصبح كذلك أكثر تماسكًا، وفي هذا السياق فإن الأفراد داخل عملية العلاج الجمعي يتغيرون أيضًا؛ لأنهم يستخدمون ويوظفون الموارد المتاحة الخاصة بالفن، والخاصة بكل واحد منهم في الأمور المتعلقة بصراعاتهم، والمتعلقة بحل هذه الصراعات أيضًا.

وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «دون» كان قد بدأ بالعمل وحده، وأنتج تصميمات تجريدية متكررة على نحو قهري Compulsive (الشكل 13.3a)) لكنه انتقل تدريجيًا إلى العمل الأكثر تواصلًا في العلاقة مع الأولاد

الآخرين، كذلك في فنه. في البداية يجلس أقرب إلى الآخرين، ويظل صامتًا، لكنه أصبح بعد ذلك أكثر حريةً نوعًا ما في تجريداته، تلك الأشكال المجردة التي كانت تحتاج الآن إلى حدود محيطة أقل، لقد كان مما سمح له بمدى أكبر للحركة الخاصة بالفن داخل تلك الحدود.

ثم إنه تحول أيضًا بعد ذلك إلى العمل بوسائط لمسية مثل الصلصال، ربما بتحفيز من الآخرين، وفي البداية كوَّن حيوانات مستأنسة (الكلاب والقطط)، ثم كوَّن حيوانات أكبر وأكثر عدوانية (الأسود والديناصورات)، ثم كان قادرًا في النهاية على أن يُشكِّل ويكوِّن ولدًا أصيب بجروح عنيفة، وقد رسم أيضًا الدماء وهي تتدفق من جسده المشوَّه (الشكل 13.36). وعلى الرغم من أنه امتنع عن ذكر ذلك الشرير الذي قد يكون فعل ذلك الأمر، إلا أنه في الأسبوع التالي همس لي بأنه يعرف من الذي فعل ذلك، لكنه كان خائفًا من أن يخبر الآخرين به، وعندما سألته عما إذا كان قد يمكنه أن يخبرني، همس قائلًا: «إنه أخي»، ثم إنني قد أشرت بعد ذلك أنه قد يكون من المفيد بالنسبة للأولاد الآخرين الموجودين في المجموعة، وقد كان لدى الكثيرين منهم مشاعر غضب مماثلة تجاه إخوتهم، أن يعرفوا أنهم ليسوا وحدهم في ذلك.

خلال وقت المناقشة الجماعية، في نهاية الجلسة، همس «دون» بصورة مؤقتة قائلًا: إن ذلك كان «شخصًا ما أصغر سنًّا» ثم أضاف: «شخصًا ما أود أن أقذفه بشيء ما»، ثم قال في النهاية: «إنه أخي»، وقد استجاب الآخرون له وهم يشعرون بالارتياح، كذلك من خلال التعبير القوي عن اندفاعاتهم العدوانية في الاتجاه الخاص بإلحاق الأذى بإخوتهم، جنبًا إلى جنب مخاوفهم أيضًا من قوة هؤلاء الإخوة وخطورتهم الممكنة.

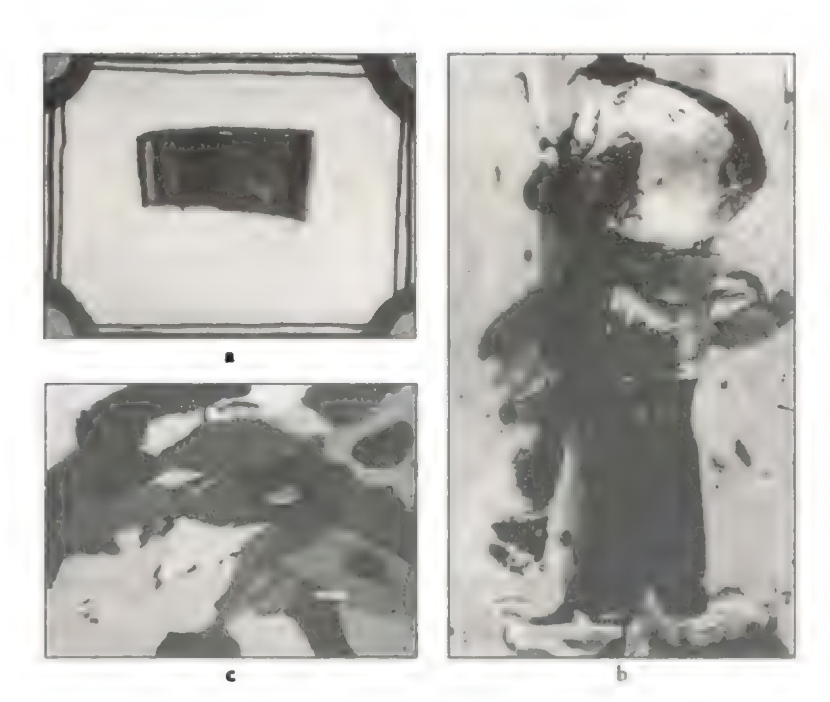
لقد كان «دون» مبتهجًا، وخلال الأسبوع التالي دلَّت استجاباته على أنه أصبح أكثر فوضوية، لقد كان يقوم بعمل بقع ولطخات بالألوان، كما كان يمزج كميات من ألوان «التيمبرا» مع ولد آخر، وقد كانت تلك هي المرة الأولى التي سمح خلالها لنفسه بالنكوص والتفاعل بحرية مع أعضاء الجماعة الآخرين. ولم تكن منتجاته خلال الأسبوعين التاليين من الأعمال الجديرة بالنظر إليها طويلًا، لكن تلك العملية التي اندمج فيها كانت العملية الأكثر حسمًا في تعافيه الخاص. وقد أعقب تلك المرحلة العدوانية النكوصية لديه بنوع أكثر حريةً من النظام والتنظيم في عمله؛ ثم اختار لوحة نفَّذها بألوان التيمبرا، زاخرة بالحركة ومزج الألوان وحدود الأشكال

التي كانت واضحة غير متصلبة أو جامدة؛ اختارها هديةً أهداها لمعالجه الفردي، وذلك عندما أنهى العلاج بعد ذلك بعدة أشهر (13.3C).

النمو الجماعي: أعضاء جدد ونهايات

على الرغم من أن أكثر جماعات العلاج الفعالة الحالية، في ضوء خبراتي الخاصة، تلك المجموعات التي تشتمل على عضوية ثابتة إلى حد كبير، إلا أنه قد يكون ضروريًا في الغالب أن نسمح بدخول أعضاء جدد إلى الجماعة، وبخاصة عندما يتركها أعضاء آخرون، إن تقديم عضو جديد أمرٌ يشبه قدوم مولود جديد، وذلك لأنه، بطرق عدة، يبدو لي أن الجماعة تصل هكذا إلى حالة تتحول عندها بالنسبة لأعضائها إلى أسرة رمزية، ويتم إدراك القادة فيها أو يُنظر إليهم على أنهم يمثلون صورة الوالدين أو أحدهما، بينما يمثل الأعضاء الآخرون الإخوة، ولا يحتاج الأعضاء إلى نوع من الإعداد فقط لمثل هذا الحدث، لكن طرقهم في التعامل معه قد تكون أيضًا مؤشرًا على الطريقة التي يشعرون من خلالها بأعضاء أسرتهم الخاصة في البيت.

تمثيلًا لا حصرًا؛ كان «جيمي» شديد الانزعاج والضيق في ذلك اليوم الذي دخلت فيه «سالي» إلى جماعته للمرة الأولى، فأبدى عددًا من الملاحظات العدوانية السخيفة، بل إنه قام أيضًا بـ«الهجوم» على تلك الورقة التي كانت ترسم عليها، بأن كتب الحروف الأولى من اسمه عليها، أما «جيني» من ناحية أخرى فقد كانت مبتهجة بأن تكون معها بنت أخرى في الجماعة، لذلك التصقت على نحو سريع بـ«سالي»، وطلبت منها أن ترسم بجوارها على ورقة الرسم الجدارية، كما أنها حاولت في النهاية أن تنسخ صورة «سالي» أيضًا.



(3-13) أ) رسم مضغوط أو في مكان ضيق ب) منحوتة ملطخة بالدماء جـ) لوحة حرة

تعدُّ النهايات بالنسبة لهذه المجموعات شبيهة بعمليات إنهاء العلاج بالنسبة للأفراد. وبصرف النظر عن طول الفترة التي مرّت بالجماعة أو قصرها، فإنه تكون هناك مشاعر حول إنهاء العلاج ترتبط بمشكلات الانفصال، وبالنسبة لأعضاء الجماعة كلهم، وقد تكون تلك المشاعر عاصفةً عنيفةً، وقد تكون مفعمةً أيضًا بالحزن، وغالبًا تتطلب وقتًا أطول، إذا ما كان وقت الإنهاء مفتوحًا أو حُرًّا بالنسبة لجماعة ما، ومطلوبًا هكذا من أجل القيام بعمل ملائم خلاله.

في معظم الجماعات ذات المدى الزمني الطويل، غالبًا يتبع العرض لفكرة إنهاء العلاج ظهور حالات النكوص، وكذلك العدوان. ففي جماعتين من هذه الجماعات، عبر الأشكال الدرامية التي قامت على أساس القبض على القادة وقتلهم، عن قوة غضب هؤلاء الأعضاء من فكرة هجرهم أو

التخلي عنهم، أعقب ذلك - كما هو الحال في معظم عمليات الإنهاء - ظهور تعبيرات دالة على الحزن الشبيه بالحداد؛ وذلك بسبب إنهاء العلاقة العلاجية في الواقع، ووجود حالة من الفقد الرمزي أيضًا في هذه العملية، لكن إذا كان هناك وقت كافٍ وسارت الأمور على نحو جيد، فإنه يتم تقبُّل هذا الفقد جنبًا إلى جنب كل تلك المشاعر المتضمنة في قولنا: وداعًا.

يختلف استخدام الفن داخل جماعة ما، بطرق محددة، عن تلك المقاربات الأخرى الخاصة بالتعامل مع الجماعة، وبخاصة عندما نقارن ذلك بنماذج المناقشة مع المراهقين والكبار. إن الفن مثله مثل اللعب أو غيره من المقاربات الخاصة بالنشاط، يجعل من الممكن القيام بتواصل متزامن، أي خلال الوقت نفسه، بين أعضاء الجماعة، خلال فترة العمل. كذلك يتيح الفن الفرصة لظهور عمليات تواصُل غير رسمية أكثر، ولم يتم تسليط الضوء عليها هكذا من قبل أيضًا، في نوع أيضًا من الإعداد أو التهيئة لهؤلاء الذين يتسمون بحالة من الكبح أو الكف لسلوكهم المتعلق بالحديث على نحو صريح إلى الجماعة ككل.

إن النشاط الفني، على عكس الألعاب أو الحرف اليدوية، لا يُزوِّد الأفراد فحسب بالتمكن أو إتقان المهارات، لكنه يُزودهم أيضًا بإمكانية التعبير الرمزي عن مشاعرهم وعن مخاوفهم المتصارعة بداخلهم أيضًا. وبسبب وجود ذلك المدى الكبير من الوسائط الممكنة فإن الأفراد قد يُمكنهم، هكذا، اكتشاف المواد والعمليات المنفصلة بالنسبة لهم، ومن ثم يقومون بالعمل في ضوء تلك الهوية الفردية، كذلك في ضوء الاحترام المتبادل داخل سياق جمعي. وكما هو الحال داخل العلاج الفردي بالفن يكون التعبير والتأمل هنا ممكنَين أيضًا على نحو فردي وجمعي كذلك، كما أنه قد يتم تعزيز هذين الجانبين أحيانًا، وتحفيزهما أيضًا، أو إثارتهما، كذلك تيسير حدوثهما في إطار جمعي.

الفصل الرابع عشر العلاج الجمعي متعدد الوسائط

العلاقات بين الفنون

منذ وقت طويل، خلال عملي معلمةً للفنون، ومعالِجةً بالفن أيضًا؛ لم أدرك قَطّ أن ما أقوم به من عمل من خلال الوسائط البصرية والتشكيلية أمر يرتبط بأي معنى من المعاني، إلا بالمعنى الدلالي، بذلك العمل الخاص بالأشكال الفنية الأخرى. لقد أحببتُ الأدب دائمًا، كذلك السينما والموسيقى والرقص والمسرح؛ لكنني كنت أفكر في هذه الأشكال الفنية بوصفها أشكالًا إبداعية متفردة ومختلفة عن بعضها. لكنني اكتشفتُ بعد ذلك أن هذه الأنواع الإبداعية، على الرغم من أنها متمايزة بالفعل بطرق عدة؛ إلا أنها بطرق أخرى ليست كذلك. إن هذه المفارقة نابعة هنا من ذلك الجانب الذي أدركتُ أنه جوهر العلاقة العضوية الداخلية الوثيقة بين هذه الأنواع الإبداعية، أي نابعة من كونها أشكالًا متنوعة للتفكير، وطرقًا عدة لإرسال الرسائل وتلقيها أيضًا، وقد أصبح ذلك واضحًا لي للمرة الأولى، عندما أصبحت أمًّا، وشاهدت أطفالي وهم يستكشفون العالم بكل حواسهم، بل إن هذا الأمر قد أصبح أكثر وضوحًا أيضًا عندما كانوا يكبرون، وعندما بدأوا يُعبّرون عن أنفسهم بطرق سريعة التغير، لكنها شديدة الترابط فيما بينهما أيضًا، لقد كانوا يهدلون ويُصدرون أصواتًا تُشبه هديل الحمام، ويهزون رؤوسهم وأجسادهم، ويلمسون الأشياء ويتحركون، وقد قاموا بذلك كله بطرق نقلت كلها معنى خاصًّا محددًا. لقد كانت تلك التعبيرات، في أغلب الأحيان، مركبة مع بعضها وموحدة: الهديل مع الإيماءة، أو تناول الأشياء باليد مع إيقاع الجسد.

ومن حيث علاقتي بأطفالي؛ استخدمتُ أيضًا أشكالًا متنوعة من التواصل خلال محاولاتي بوصفي أمًّا، للاتصال بهم، فقد كنت أحب أن ألمس، وأن أهز رأسي وجسمي، وأن أصدر أصواتًا وإيماءات، وأستخدم الكلمات، وأحيانًا كنت أحب أن أوجه انتباههم إلى ظواهر بصرية. وهكذا، فإننا قد كنا جميعًا، على نحو مبكر، نستخدم كل تلك البوادر المُرهصة بتلك الأشكال من التعبير التي، وفي مرحلة تالية من الارتقاء سوف نطلق عليها اسم: الفنون.

بمرور الزمن، عندما أصبح أطفالي في مرحلة ما قبل المدرسة؛ صاروا يحبون اللعب على نحو مماثل متعدد الوسائط؛ يتمايلون بينما يقومون ببناء قلاع على الرمال، يزأرون كالأسود أو يُصدرون أصواتًا تُشبه هدير الدببة»، بينما يتظاهرون بأنهم من العمالقة، أو يغنون في أثناء الرسم.

وفي رياض الأطفال أيضًا كان يحدث هذا التشابك السيال من الوسائط التعبيرية طيلة الوقت. هكذا يعرف كل امرئ لاحظ هؤلاء الصغار أن الأشكال التلقائية من الدراما سوف تنبثق وتظهر، في أغلب الأحيان، في أثناء لعب الأطفال بالمكعبات والرمل أو الطباشير، كما سوف تحدث أيضًا عندما ينهمكون في اللعب بالدمى والعرائس، أو يلعبون لعبة ارتداء الملابس على نحو مماثل، كذلك فإن الموسيقى لا تكون مقتصرة فحسب على ذلك الوقت الذي يُقضى في استخدام الآلات الإيقاعية، بل إنها تنبثق على نحو تلقائي أيضًا في أثناء إصدار الهمهمات أو الدندنة أو النغمات من الفم، وهي نغمات تكون ذاتية المنشأ أيضًا، وقد تصدُر في أثناء انهماك الأطفال في الرسم بقلم ألوان (14.1B).

لقد اعتادت طفلة ما، قد كانت مُفضّلة بالنسبة لي، وكانت تعاني من الفصام، أن ترقص عندما كانت ترغب في الرسم والتلوين، ومن ثم فقد كان الوجود معها مشتملًا على المشاهدة لـ«حدث» Happening[1] حقيقي متعدد الوسائط وأصيل، كما كان هناك طفل آخر أيضًا كان يتمايل بجسده ويدندن (يهمهم)، بينما كان يُحرك فرشاة الرسم الخاصة به، الملوءة بالألوان، ارتفاعًا وانخفاضًا، فوق ورق الرسم الموضوع على الحامل، على نحو شديد الرشاقة، كما لو كان واقعًا تحت تأثير غَشية أو نَشوة تأملية.

وعلى الرغم من أني شرعت في عملي الإكلينيكي (العلاجي) باستخدام مواد خاصة بالفنون التشكيلية فقط؛ إلا أنني سرعان ما أدركتُ وفهمتُ ما كان يحدث خلال ذلك العمل من خلال (مصطلحات) درامية، وأحيانًا ما كان الأمر يحدث من غير تركيز محدد، فتكون هناك الدراما الإيمائية الخاصة والمميزة بشخبطة إيقاعية، وأيضًا القيام بحركة سريعة تشبه الاجتياح بفرشاة الرسم، المداعبة الملاطفة للصلصال، وفي وقت آخر كانت هناك تلك الخاصية السردية المتعلقة بالحكي لقصة، بينما يكون الطفل منهمكًا في استخدام ألوان الإصبع في تلوين ورقة، أو تكون هناك تلك الدراما الواضحة الخاصة بمشهد مصوَّر أو منحوت، وقد يلتقط طفل ما منحوتة، ويحوّلها إلى دمية (أو عروسة)، ويوجه كلامه إليها على نحو يكون متمايزًا على نحو خاص عن حالته عندما يقوم بالحديث عنها من غير أن يتبادل حوارًا معها (14.2aA)، أو قد يُصدر الأطفال مؤثرات صوتية تُجسّد بعض الانفجارات التي كانوا يرسمونها،

---

(1) فن الحدث Happening: أو فن الأحداث والوقائع وهو تجسيد لذوبان الحدود أو الفواصل في فنون ما بعد الحداثة، حيث نجد صعوبة هنا في تحديد الحدود الفاصلة بين الفن الأدائي والمسرح التجريبي ومسرح الشارع ومسرح الأحداث أو الوقائع وحيث أصبحت الفنون التشكيلية لا تعرض في قاعات العرض أو الجاليريهات، بل في الشوارع أو الحدائق..إلخ، وأصبحت هذه الفنون بينية أيضًا تجمع بين المسرح والفيديو والتشكيل والأداء.

من أجل المعايشة والتجسيد الحي للحدث (14.2B).

وقد يتحول الشكل الخاص بوجه ما من خلال الألوان السائلة أو ألوان الإصبع إلى شكل آخر (14.2c)، أو قد يصنع طفلٌ، على نحو تلقائي، قناعًا ويستخدمه بطريقة مسرحية، وقد توصف عملية تقطيع الصلصال على أنها أشبه بعملية لتدمير شخصية ما (14.2D)، أو القيام بعملية الإزالة أو المحو حرفيًا أو كليًا لشيء مرسوم داخل بقعة من ألوان الإصبع، على نحو واضح يشبه تمامًا القيام بحدث في فعلي.

كذلك قد يجرى إدراك عملية السرد المألوفة لقصة محددة، حول منتج فني، على أنها عملية تشتمل فحسب على عناصر سردية قوية.

لقد تعلمتُ، لذلك، من أطفالي ومن مرضاي الصغار، أن الوسائط والأشكال التعبيرية في منبعها أو مهدها، داخل البشر، لا تكون منفصلةً من خلال خطوط حادة وسريعة، بل ينبغي إدراكها، بدلًا من ذلك، على أنها أشبه بعدد من النقاط الموجودة على متصل كمي Continuum[1] تمتد من الجسم إلى الصوت وإلى الصورة وإلى الكلمة، من الرقص إلى الموسيقى إلى الفن التشكيلي إلى الدراما، وقد علمني مرضاي أيضًا أن أكون متسمة بالمرونة، وأن أكون مستعدة لأن أتابع شخصًا ما وهو يتحرك في اتجاه وسيط إبداعي آخر، إذا كان ذلك الاتجاه هو الذي تقوده روحه إليه، وقد أطلقت ناتالي روجرز (1993) على هذا الأمر اسم «الربط الإبداعي» The creative Connection.

هكذا انتقلت «كارلا»، تمثيلًا لا حصرًا، من رسم الوحوش التي كانت تظهر في كوابيسها، إلى تقطيع هذه الأوراق التي رسمت فوقها أشكال الوحوش هذه ووضعها أيضًا في أقفاص، ثم اشتملت الخطوة التالية من جانبها على عملية خاصة بالعمل المباشر على هذه الأشكال، بل تطلب ذلك الاستخدامَ الكبير «للأداءات المسرحية»، كما تجلى ذلك، مثلًا، في قيام اثنين منا بتمثيل الدورين الخاصين بالوحش المخيف والطفل المرتعب أيضًا (انظر الفصل الرابع).

على أساسٍ من هذه الخبرات التي يبادر الطفل بها، أصبحتُ على قناعة بأن الفن التشكيلي وحده لن يكون دائمًا كافيًا هنا، وأن الأمر الجوهري يتطلب في أغلب الأحوال أن نقوم بمدّ حدود العلاج في الاتجاهات الأخرى،

(1) متصل كمي Continuum: خط متصل يربط بين أقل درجة في خاصية معينة (كالذكاء مثلا أو درجة الحرارة) وبين أعلى درجة فيها بالنسبة لجماعة أو مجتمع أو نوع معين من الكائنات، هو أشبه بمسطرة قياس كمية متدرجة.

وقد حدث ذلك تلقائيًا، في كثير من الأحيان خلال عملي، لدرجة أنني قد أصبحت على يقين بأن الشيء الطبيعي بالنسبة للأطفال هو أن يبحثوا عن تلك الأشكال من التعبير المناسبة المتجانسة معهم روحًا وطبعًا، وأن الشيء غير الطبيعي هو أن نقيدهم بأي وسيط إبداعي واحد. فلو كانت «كارلا» قد توقفت فحسب عند مجرد التمثيل بالرسم أو حتى الاحتجاز لوحوش كوابيسها في أقفاص، فأظن أنها ما كانت تستطيع أن تكون قادرةً هكذا على تعرُّف أن الكثير من ذلك العدوان الذي خافت منه، كان وثيق الصلة بمشاعرها العدوانية الخاصة (وقد جرى إسقاطها على الوحوش). لقد كانت قادرة، من خلال قيامها بأداء دور الوحش في دراما، على أن تشعر بمشاعرها الغاضبة الخاصة. لقد كانت مهيأة هكذا لأن ترى لاحقًا كيف أن تلك الوحوش الغاضبة الموجودة في الأحلام وفي الرسومات، قد كانت أيضًا تجسيدات لرغباتها المخيفة الغاضبة جدًا الموجودة بداخلها.

وتوحي مثل هذه الخبرات بأنه على الرغم من كون الأداة الأساسية للمعالج بالفن هي الفن التشكيلي، فمن الأساسي بالنسبة له أيضًا أن يكون قادرًا على إتاحة الفرصة، أو السماح باستخدام وسائط تعبيرية أخرى، وبخاصةٍ عندما تنبع الرغبة في استخدامها من الطفل نفسه. إن الظهور التلقائي للدراما في أثناء العلاج بالفن قد حدث مرات عدة، خلال عملي مع الأطفال من كل الأعمار، ومع أنواع العجز أو الإعاقة كلها، وفي كل المواقع أيضًا. وأحيانًا كانت تتم استثارة هذا السلوك من خلال الوسائط نفسها، كما كان الأمر في حالة «لاري»، الذي كان طفلًا كفيف البصر، الذي تم تذكيره بالشموع من خلال الماسحات القطنية المنظفة التي كان يستخدمها، وقدم عرضًا بإقامة إحدى حفلات عيد الميلاد (14.2E).

وفي أوقات أخرى، كان يتم تحفيز عملية الانتقال السريع من الفن التشكيلي إلى الدراما عن طريق تلك الهوية المعطاة لوسيط محدد كما حدث بالنسبة لـ«كارين»، التي سحقت قطع الصلصال الجيلاتيني التي كانت تعمل عليها، وقامت بتوجيه الصراخ المرتفع إليها، أيضًا كما لو كانت أمًّا توجه إجراءاتها العقابية من خلال توبيخ أطفالها السيئين وصفعهم (14.2F). في مَثل تلك الأوقات، يبدو أن ما كان الطفل يحتاج إلى توصيله كان يتطلب القيام به، من خلال فعل ما تستطيع الدراما وحدها أن تقدمه أو تعبر عنه.

لقد حدث هذا التطور من الفن التشكيلي إلى الدراما مرات كثيرة مع الجماعات، كذلك مع الأفراد، وذات يوم قُدّر لي أن أجيء للعمل مع

مجموعة للعلاج بالفن، وقد كنت قد أصبت في خلال الليلة السابقة على ذلك بجرح في ساقي، وقد جرى تقطيبه ببعض الغرز ووضع الضمادات عليه. ولأنني كنت أفكر وأعتقد أن هذه الحادثة قد تستثير قلقًا ما حول ذلك الضرر البدني، الذي لحق بي، لدى الأطفال؛ فقد أحضرت معي مواد جديدة للنحت، مادة «الباريس كرافت»، وهي شاش أو ضمادات قطنية، مُشربة بمادة الجبس والبلاستر الباريسي.

وما حدث في الغالب أن معظم الأولاد الذين كانوا في هذه المجموعة، التي كانت في الثانية عشرة من عمرها، لم يقوموا فحسب بقولبة أشكال بمادة «الباريس كرافت»، بل إنهم قاموا أيضًا بتجارب على الجبائر (جمع جبيرة)، ووضعوها على الذراعين والمعصمين والأصابع وهلم جرا (14.3C)، وقد وضع أحد هؤلاء الأولاد كذلك بعض هذه الأشكال والتكوينات التي صنعوها حول إحدى الذراعين وإحدى الساقين، وجاء إلى وقت المناقشة يعرج، قائلًا إنه وقعت له حادثة خطيرة، وقد أجريت مقابلة مع هذه «الضحية»، والذي فسر لي ما حدث له قائلًا: «لقد كُسرت جميع أعضاء جسمي، وأصبحت مغطاة بالدماء».

عند هذه النقطة أعلن عضو آخر في الجماعة أنه الطبيب، وصاح قائلًا: «هذا مريضي! وكما هو واضح، فإنه قد أصابته سيارة، وكسرت ذراعه وساقه، وهناك أعلى ذراعه هناك تمزُّق (ثقب)، يمكنك أن ترى من خلاله الأوردة والشرايين وما شابه ذلك. أما ساقه فهي التي ينبغي أن أُثبِّتها أكثر من ذلك، يمكنكم أن تروا، إنها في حالة سيئة»، وبعد أن طمأن الطبيب الجميع بأنه سيُصلح أحوال المريض، قام الضحية على نحو تمثيلي بفكّ أربطته، وأعلن في زهو المنتصرين: «لقد شفيتُ»!

مجموعة العلاج بالفن والدراما الأولى.. أولاد في سن الكمون[1]

لقد قادت تلك الخبرات، التي على شاكلة ما قد وُصِف توًّا، إلى تقديم اقتراح بتكوين جماعة للعلاج بالفن التشكيلي والدراما مع إيلين إيروين، زميلتي المتخصصة في العلاج بالدراما (Irwin، Rubin& Shapiro 1975)، وبينما كنا ندقق النظر ونستعرض عملنا معًا (الذي كان نادرًا في

(1) سن الكمون أو مرحلة الكمون Latency Period: في التحليل النفسي هي المرحلة التي تمتد من عمر خمس سنوات وحتى البلوغ، والمقصود بها: تلك المرحلة التي لا يحدث فيها تطورات نفسية واضحة، بل تكون هذه التطورات في حالة كمون.

تلك الأيام) شعرنا بالقلق من جملة سوزان لانجر التي تقول: «ليست هناك من زيجات سعيدة في الفن، هناك فقط علاقات ناجحة» (1957، P.86).

ولم يكن أيٌّ منا، أنا و«إيلين»، نرغب في أن نفقد هويتنا المهنية، التي كانت لم تزل بعدُ هشة، لقد كانت هوية أقل من أن تُسلَب أو أن تَسلُب، ولقد كانت كل واحدة منا أكثر التزامًا وولاءً للشكل الفني الخاص بها، وكان لدينا أيضًا بعض التخوف من ذلك الاتحاد المقترح. وقد كنا نخشى أيضًا تلك المنافسة المحتملة التي ينطوي عليها عملنا معًا، وكذلك من ذلك الفقدان الممكن للتكامل الخاص بكل وسيلة فنية.

وقد بدأنا عملنا مع ستة من الأولاد تراوحت أعمارهم بين تسع سنوات وإحدى عشرة سنة، كان قد تم تحويلهم من قبل من أجل العلاج بالفن التشكيلي أو العلاج بالدراما.. وعلى نحو سبق بداية العمل مع هذه الجماعة، التقينا مع هؤلاء الأطفال من أجل القيام بتقديرات تقييمية فردية بالنسبة للفن التشكيلي وكذلك الدراما، وقد كانت جلسات الفن غير مقننة أو محددة، (كما تم وصفها في الفصل السادس من هذا الكتاب)، وعلى نحو مماثل كذلك كانت المقابلات الشخصية الخاصة بالدراما مفتوحة، ومزودة بالعرائس والدمى بصفتها مواد إسقاطية أولية، جنبًا إلى جنب مع قطع الملابس والملحقات أو الإكسسوارات المسرحية (Irwun& Shapiro 1979)، وكانت تتم دعوة الطفل لأن يضع المكياج المناسب له ويمثل قصة محددة.

وقد ساعدنا التحليل للبيانات المستمدة من هذه المقابلات الشخصية على تكوين مجموعة متوازنة سلوكيًا، من الأولاد الذين يمكنهم تحمُّل النكوص، الذين يمكنهم أيضًا استخدام الوسائل الإبداعية بصفتها وسائط للتغير.

في تلك الجلسات التقديرية التقييمية، تمكَّنَّا من معرفة الأولاد، وتمكنوا من معرفتنا، وتوفرت لديهم فرصة كذلك لتجريب «أدوات الصنعة» بشكل يتسم بالخصوصية، وهي الأدوات التي سيضعونها بعد ذلك، موضع التنفيذ داخل الجماعة.

في البداية فكَّرنا في العمل من خلال جلسات تبادلية، بحيث يكون هناك أسبوع للأنشطة الفنية التشكيلية، ويكون الأسبوع التالي له مخصصًا للدراما، إلا أنه، على نحو سريع، بدا واضحًا لنا أن الأولاد لا يمكنهم أن يلتزموا بدقة بمثل هذه الحدود المصطنعة. وفي الحقيقة، فإنهم

في كل لقاء كانوا يؤكدون ويثبتون حاجتهم إلى التعبير عن أنفسهم بحرية من خلال هاتين الوسيلتين، وقد تجلى ذلك على نحو واضح منذ الجلسة الأولى، وقد ثبت أنه نمط متكرر في حياة هذه المجموعة؛ التي كانت تلتقي مرة كل أسبوع لمدة ساعة ونصف الساعة.

خلال اللقاء الأول عبّر الأولاد، في التوّ واللحظة، عن قلقهم فيما يتعلق بجدة هذا الموقف بالنسبة إليهم، وبينما كانوا يستخدمون ألوان الإصبع ويرسمون حول طاولة (14.4A) كانوا يتشاركون أيضًا في قصص يحكونها حول الساحرات ومصاصي الدماء الذين يمتصون الدماء بالفعل، وكذلك حول تلك القوارب التي تنقلب عندما لا يكون المرء مستعدًّا لقيادتها، وأيضًا عن تلك القنابل التي تظهر فجأة وتنفجر من غير تحذير. وعند هذه النقطة ترك ولدٌ منهم، على نحو غاضب، المجموعةَ وغادر مكانها، وذهب إلى ركن في الغرفة كي يرسم «صورة قبيحة» لي، وعندما وجد أنه غير قادر على أن ينهي لوحته، عاد بعد دقائق قليلة، ومدَّ إصبعه السبابة، الذي كان مغطى بصبغة لونية حمراء، وقال: «أريد طبيبًا، لقد قُطع إصبعي».

وعندما دخلت المعالجة بالدراما إلى ذلك المشهد المتخيَّل، بوصفها الطبيبة، قام ذلك الطفل بتفصيل حالته من خلال قوله: «لقد كنت أشق بطن قطتي، وتلطخت يداي كلها بالدماء»، وقد أثار قوله هذا الآخرين ونبّههم، وفي التوّ أصبح الجو زاخرًا بتخيُّلات درامية حول الإصابات والجروح. وقد قام ولد آخر، كان قد رسم نفسه من قبل وهو موجود في قبر بينما يقف وحش مخيف فوق ذلك القبر؛ بالمحاكاة المباشرة للولد الأول، فغطى يده بصبغة لونية حمراء أيضًا. وقال: «إن ذلك هو دم أخي؛ لأنني قد قتلته توًّا، وهو الآن يرقد في تابوته».

ربما كان ذلك اللقاء السابق بيننا وبينهم، الذي احتوى على جلسة تقييم مكثفة، هو الذي سهَّل ذلك الاندماج السريع من جانبهم في عمليات التخيُّل الدرامي والتشكيلي، كذلك فإن درجة الثقة العالية التي تم بناؤها معهم، جعلت عمليات المشاركة والتعبير أيضًا أمرًا ممكنًا. وربما كان ذلك التناوب في عمليات التشكيل ثم محو الأشكال، الذي كان ممكنًا من خلال الوسيط الخاص بألوان الإصبع، كذلك ذلك النقاش المتبادل حول تلك التخيُّلات؛ هو ما حثَّ كله على ظهور حالة الاستعداد أو التهيؤ للمشاركة في دراما القطع والقاتل والطبيب.

هكذا كانت هاتان الوسيلتان متشابكتين ومترابطتين جدًّا، إلى درجة أنه أصبح من المستحيل القول ما إذا كانت هذه الجلسة أو تلك هي جلسة

خاصة بالفن التشكيلي الخالص فقط، أو جلسة خاصة بالدراما المحضة فقط، لذلك فإنه منذ تلك اللحظة فصاعدًا، قد أصبحت مواد التعبير الخاصة بهذين الشكلين متاحةً كل أسبوع، وذلك من أجل زيادة ذلك المدى الخاص باحتمالات التعبير الرمزي.

وبالنسبة للفن التشكيلي كانت هناك مواد متنوعة للرسم والتصوير والنحت والبناء والتشييد، وبالنسبة للدراما كانت هناك عرائس ودمى، وأقنعة من الشاش العادي، وقطع ملابس بسيطة، ومُلحقات مسرحية (إكسسوارات)، وملابس من أحجام ومنسوجات مختلفة، وأضواء لخشبة المسرح أو منصات الأداء وهلم جرا.

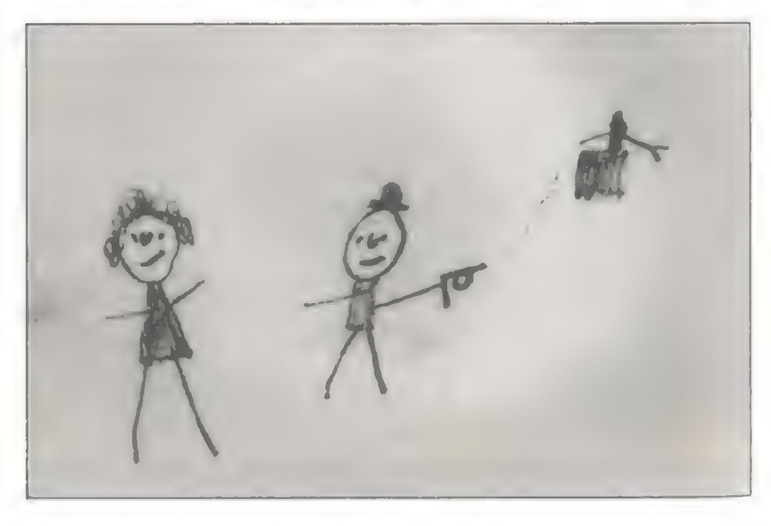
هناك توقُّع آخر يرتبط بالحاجة إلى التخطيط في مقابل تلك الأنشطة التلقائية، فقد خططنا أولًا، ثم، على نحو عمدي ومتأنٍّ، أدخلنا عددًا من الأنشطة التي تجمع بين تكتيكات الفن التشكيلي والدراما في الجلسات الأولى؛ من أجل مساعدة الأطفال على التعليم واستخدامهما معًا.

لقد كان أبسط هذه التكتيكات مشتملًا على اقتراح يتضمَّن حكي قصة حول صورة أو لوحة محددة، وخلال الجلسة الأولى قام «تومي» بصنع رمز للسلام باستخدام لون إصبع أصفر، وخلال التداعي الفكري الخاص بهذه الصورة، بدأ «تومي» في الكلام حول مشكلة العدوان، وكذلك عن قلقه الذي يشعر به تجاه الحرب والقتل، وعندما سُئِل عما يعنيه السلام بالنسبة إليه، أجاب: «يعني السلام أمورًا كثيرة بالنسبة لي.. إنني أعتقد أن السلام يعني أن يتحدث الناس مع بعضهم، وأن يلعب الأطفال مع بعضهم، بدلًا من النزاع والقتال بقبضات أيديهم». وفي محاولة منه لأن يكون مسالمًا من خلال المعالجة للعدوان، ذكَّرني «تومي» بولد آخر هو «داني»، ذلك الذي كان مصابًا بشلل في الحبل الشوكي، وكانت لديه مخاوف من مظاهر قلق، ومخاوف شبيهة بالتي كانت موجودة لدى «تومي» (14.4B).

على العكس من ذلك أيضًا، كنا نقترح أحيانًا أن يقوم فرد ما بالأداء الدرامي الذي يجسد عمله الفني التشكيلي؛ كما حدث عندما تم تشجيع «مات» على أن يقوم بالأداء التمثيلي لتلك القصة التي حكاها حول لوحته، التي كان قد نفذها بألوان التيمبرا، التي تدور حول «جندي فرنسي ذاهب في طريقه إلى قلعة أمريكية»، وقد قال إن ذلك الجندي قد ذهب إلى جورج واشنطن؛ كي يطلب منه تعزيزات في معركته ضد الهنود الحمر، لكن ما حصل عليه من نتائج أصابه بالحَيرة والبلبلة، وقد فسَّر ذلك بقوله إن جورج

واشنطن «كان أحيانًا يقول نعم، وأحيانًا أخرى يقول لا»، ومن أجل حل هذه المعضلة قام «مات» بأداء دور جورج واشنطن، وقام بتمثيل القصة مع «ديل»، بوصفه الجندي الفرنسي، الذي جاء كي يقابل الجنرال، وقد وافق «مات» باعتباره واشنطن، في النهاية، على طلب الجندي الفرنسي بإمداده بمائتين من الجنود الذين كانوا، كما فسّر موقفه، سينتصرون في الحرب باستخدامهم المدافع ضد سهام الهنود الحمر (ومن هنا كانت إجابته بـ«نعم»)، لكنهم سوف يُجرحون بشكل سيئ خلال هذه العملية (ومن هنا كانت إجابته بـ«لا»).

هناك منحى آخر يدمج بين هاتين الوسيلتين، ويشتمل على اقتراح بتنفيذ عمل تشكيلي اعتمادًا على عمل درامي؛ ففي الجلسة الأخيرة، تمثيلًا لا حصرًا، بعد الأداء الدرامي التلقائي لقصة من قصص أحد الجواسيس، اقترحنا أن يرسم الأطفال بعض المشاهد التي تُصوِّر مشاعرهم الخاصة بتلك الأحداث التي مثّلوها توًّا، وقد رسم «مات» وبسرعة رجلًا يحاول أن يُطلق النار على امرأة (الشكل رقم 14.1). وبهذا فإنه قد وصف بشكل مُصوَّر، أي عن طريق الصور، اندفاعه المتعلق بالرغبة في الهجوم على المعالجة، وقد تم تأكيد هذا الفرض عندما ابتسم ابتسامة عريضة وقال لي: «هذه السيدة الموجودة في الصورة تشبهك!».



(14-1) رسم «مات» لرجل يحاول أن يطلق النار على امرأة رسمه وهو في التاسعة من عمره – بقلم من أقلام تحديد الخطوط

لقد استخدمت المواد الفنية في أغلب الأحوال لصنع العرائس والدمى، والأقنعة (14.4C)، كذلك الأزياء والملحقات المسرحية وأشياء أخرى كثيرة أكثر بساطة، ومن أجل إجراء مقابلات شخصية معها بوصفها شخصيات قام الأطفال بتكوينها (14.4D). وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «جيري» كان يشعر بالفخر والزهو تمامًا فيما يتعلق بقناع مصاصي الدماء الخاص به، الذي أضاف إليه لاحقًا رداءً صنعه بنفسه، كي يتحول إلى شخصية دراكيولا التي كانت تتكلم فيما يشبه الترتيل، قائلةً: «إنني أمتص الدم، ودماء البعض أفضل من دماء غيرهم»، وعندما احتاج إلى وتد a stake كي يُكمل لباسه الرسمي لمصاص دماء، صنعه بعناية بنفسه، من الورق المقوى.

وبالمقارنة بالماضي، ربما كان مفيدًا بالفعل أن نُدخل عمليات الدمج هذه بين تكنيكات الفن التشكيلي والدراما، أو أن نُقدمها للأولاد في الجلسات المبكرة، لكن ما قد اتضح على نحو سريع هو أنهم كانوا قادرين على أن يُكوّنوا ليبتكروا تركيباتهم أو تشكيلاتهم الخيالية الخاصة على نحو مستقل تمامًا عن قادة مجموعتهم، ولقد كان واضحًا في الحقيقة أنه، في الوقت المناسب، قادت تلك الاستخدامات المبتكرة الحاذقة من جانب الأولاد، للمواد الفنية غير المقننة سلفًا، أغلبَهم نحو الدراما، مما عزّز حدوث ذلك التدفق الدينامي الطبيعي لديهم.

هكذا لم يُستخدم ورق الكرتون المقوى فقط لتكوين منحوتة لصندوق محدد فحسب، لكنه قد أصبح أيضًا قاربًا بالنسبة لـ«بن»، ومنزلًا بالنسبة لـ«مات»، ومنصة للعرائس بالنسبة لـ«ديك»، وعلى نحو مماثل فإن أقلام التلوين الصابونية Soap Cryons قد تحولت إلى أدوات مكياج، فاستخدمها الأولاد في صبغة وجوههم، والتجسيد الخارجي لتخيُّلاتهم الداخلية الخاصة.

وتمثيلًا لا حصرًا، لطخ «جاك» وجهه ويديه (الشكل (14.2 كي يصبح فرانكنشتاين، وأدى الدور الخاص بوحش أراد أن يطاردني من أجل أن يلتهمني، كذلك تحولت قطع القطن وخيوط الغزل، التي تم توفيرها من أجل أعمال الكولاج، إلى لحًى وشوارب وشعر مستعار (باروكات)، وحدثت غالبًا عمليات المزج بين الفن التشكيلي والدراما بصفتها نوعًا من الترابطات الناتجة عن التمثيل الدرامي التلقائي لإبداعات الأولاد الفنية، وهكذا فإنه

باستخدام مادة الستايروفوم Styrofoam[1] والأوراق وأنابيب تنظيف البايب (الغليون)، استطاع كثير من الأولاد في أحد الأيام أن يصنعوا قوارب ضخمة لـ«الملك» والملكة، وقد كان من المنطقي فحسب أن يجعلوا تلك القوارب تبحر (في صندوق رمل فارغ محمول)، من خلال قيامهم بحكي قصص مليئة بالأحداث ومرتبطة بعملية الإبحار هذه، وتدور تلك المعارك حول الأجناس المختلفة والمعارك والهجمات والانتصارات والخسائر.



(2-14) «ماكياج» قام به «جاك» وحوله إلى شخصية فرانكشتين قام به وهو في التاسعة من عمره مستخدما في ذلك أقلام تلوين سائلة

(1) ستايروفوم: علامة تجارية لرغوة البوليستيرين ذات الخلايا المغلقة والتي تستخدم كعازل حراري وحاجز مائي وكلوح عازل للمباني والجدران والأسقف.

من أجل امتداد حدود تخيلات الطفل وتوضيحها، أجرت واحدة منا مقابلة شخصية مع كل طفل داخل المشهد الخاص بذلك الحدث، كما لو كانت تلك مقابلة تجرى لبرنامج إذاعي أو تليفزيوني، وتستخدم إجراءات المقابلة الشخصية هذه نفسها بعد أداء الأطفال لعمل درامي؛ من أجل مساعدة هذا الطفل على تحقيق الوصول إلى مسافة محددة بعيدة عن اللعب المسرحي، وكذلك من أجل بناء الجسور وتقوية الحدود بين الواقع والخيال.

وقد توقعنا أن يُظهر الأطفال بعض الفروق الفردية في تفضيلاتهم للفن التشكيلي أو الدراما، وعلى الرغم من أن ذلك كان صحيحًا في البداية، بالنسبة للبعض منهم، إلا أنه في نهاية شهور عدة من العمل، أصبح من الصعب تمامًا، إن لم يكن مستحيلًا، أن يتم الاختيار بشكل فني مفضل بالنسبة لكل طفل. لقد اندمج طفلان على نحو منفرد أو ثنائي، في اللعب بالدمى والعرائس، وبطريقة متميزة في التعبير عن مشاعرهما، وذلك قبل أن يقوما وهما يشعران بالارتياح بإنتاج أعمال فنية والحفاظ عليها أيضًا، وبدأ آخرون العمل من خلال الفن التشكيلي، ثم انتقلوا بعد ذلك إلى الدراما، لكن مع تزايد ثقة كل طفل بنفسه وتزايد فضوله أو حب استطلاعه أيضًا، قد كان يفضّل أن يستكشف، وأن يجرّب طرقًا جديدة في التعبير عن نفسه، خاصة إذا كان عضو آخر من الجماعة كان يقوم بذلك، وبشكل عام فإن التفاعل الدينامي يحدث بالفعل بين هاتين الوسيلتين الفنيتين، حيث يستخدمهما الأفراد معًا للتعبير عن الصراعات الخاصة بهم وحلّها أيضًا.

وتمثيلًا لا حصرًا؛ فإن «مات» قد ذهب، في البداية، بمفرده للعمل بجوار حامل الرسم؛ فرسم صورًا لجورج واشنطن «الأب الحقيقي لوطننا»، رمزًا للأب، وقد وضعه في صورة مثالية. أما الرمز الآخر المفضل له فكان قرصانًا -بلاك هوك أو بلوبيرد- وهو يمثل الشرّ والاندفاعات العدوانية ضد رموز السلطة وأشكالها، وقد تم تصويره دائمًا في صورة قد لحقها الأذى والدماء، في شكل عين مفقودة و/أو ساق مفقودة (14.4D). وقد كانت هناك لوحتان من بين تلك اللوحات التي رسمها «مات» خلال عملية التقييم الفني له، تحتويان على بيت جورج واشنطن، وعلى وادي فورج Vally Farge[1] ومدفع صامت بداخله، وقارب للقرصان بلاك هوك. وقد حكى «مات» قصة قامت خلالها سمكة من أسماك القرش تقريبًا بقضم ساق القرصان «بلاك هوك».

(1) وادي فورج أو فالي فورج، منطقة بالقرب من فيلادلفيا، وقد كانت مقر جورج واشنطن خلال الشتاء القاسي بين عامي 1777 و1778.

خلال الشهر الثالث من عمل هذه المجموعة رسم «مات» كنيسة محترقة، وقد تم تدمير برجها، وبعد ذلك مباشرة رسم أول لوحة له عن طائرتين، واحدة كبيرة والأخرى صغيرة، وهما مشتبكتان معًا في معركة ضارية؛ وفي تلك الصور والقصص يمكن للمرء أن يرى غضب «مات» المتوجه نحو والديه ذوي القدرة الكلية، كذلك رغبته التي تنطوي على تناقض وجداني، التي تشتمل على رغبة في المهاجمة، وكذلك التوحد مع رجل البوليس والبديل الرمزي للأب، وأيضًا خوفه من قوة أبيه الانتقامية الهائلة، ومن أن يتم عقابه (وربما تحطيمه).

في بعض الأحيان، على كل حال، تحرك ذلك الصراع، وانتقل من الفن المنفرد الذي يُنفَّذ بجوار حامل الرسم إلى مسارات ومسالك تعبيرية أكثر مباشرة؛ وذلك لأن «مات» قام، على نحو متكرر، ورمزيًا أيضًا، بالهجوم والتدمير للقوى الوالدية بالغة القوة في أعماله، وقد كان يحب أن يغيظ المعالجتين اللتين تعالجانه، وكان يستخدم لفظ «الساحرات» في الإشارة إلينا، ويعبر لفظيًا عن رغبته في أن يحولنا إلى «عبيد» له، كما كان يتقمص دور شخص متغطرس ومستبد أيضًا وتدريجيًا، استجمع شجاعته، وبدأ يجادل الأولاد الآخرين، حتى جاء ذلك اليوم الذي نشبت فيه بالفعل معركة كلامية بينه وبين بعض الأولاد الآخرين، ثم تحولت إلى معركة بدنية.

وعندما أشرنا إليهم، قلنا مقترحين إن المتحاربين يمكنهم أن يتحاربوا أيضًا فوق الورق، فقام هذان الفريقان المتحاربان بتنفيذ لوحة جدارية كبيرة (14.4E). قاموا خلالها على نحو عمدي برسم طائرات يابانية وألمانية وأمريكية وهي تشتبك كلها في معركة جوية (14.4F)، وبما أنهم قد كانوا يعملون جنبًا إلى جنب، كان الجو في غرفة الرسم مملوءًا ومصحوبًا أيضًا بالصيحات والأصوات الدالة على حدوث معركة فعلية، وبعد الانتهاء من تلك الجدارية (14.4G) جهّز هؤلاء الأولاد كلهم طلقات من مادة البلاستيسين، ثم تصايحوا في ضجّة، معبرين عن تخيلاتهم المتعلقة بتلك المعركة التي تدور. وقد أطلقوا وابلًا من الرصاص، ووجّهوه نحو تلك الجدارية التي رسموها، هكذا كانت هناك زخات من الرصاص تعقبها زخات.

وعندما وضعت الحرب أوزارها، عادوا إلى مائدة المأكولات والمشروبات؛ كي يُجددوا طاقتهم بالطعام، ولأنهم كانوا لم يزالوا بعدُ مستثارين بفعل تلك الدراما؛ فإننا أجرينا مقابلات مع الأولاد على أنهم «الناجون

الوحيدون» من هذه المعركة المروعة. وقد توحَّد «مات» أو تماهى، بالطبع، مع جورج واشنطن، وربط بينه -أي بين واشنطن- وبين الصورة أو النسخة الخاصة به من الصراع، وفجأةً، استجابةً لضجة خارج الغرفة، ولم تكن لها أدنى صلة بما يحدث في داخلها؛ غطس الأولاد، على نحو تلقائي، تحت المنضدة؛ كي يختبئوا، بينما كانوا يصيحون ويصرخون قائلين: «انبطحوا! هناك طائرة قد تُرِكت وحدها، وهي تقذفنا بالقنابل»، وقد عَدُّوا هذا ردًّا انتقاميًا على عدوانهم السابق الذي قاموا به، وقد ترتب على ذلك الرد أن فقد ولد ساقه، وآخر رأسه، وثالث هو «مات» ذراعه. وسرعان ما تحولت «المعالِجة بالدراما» إلى مُسعفة (مساعدة طبيب)، ثم حاولت على نحو سحري أن تستعيد تلك الأعضاء الجسمية التي فقدها هؤلاء الأولاد الذين عادوا بعد ذلك إلى المعركة، ووضعوا أو ركَّبوا تلك الأجزاء الصغيرة الباقية من هذه اللوحة الجدارية، ثم قصفوا العدو بالقنابل والرصاص مرة أخرى، قائلين إنهم لا بد أن يُسقطوا تلك الطائرة المعادية، وبعد المعركة قلْدنا هؤلاء الأولاد بأوسمة أو ميداليات تم صنعها بسرعة؛ تقديرًا لشجاعتهم في المعركة، بينما كانوا يتحدثون ويشاركون بعضهم بعضًا مشاعرهم حول ما حدث توًّا.

لقد حدثت مثل تلك المقابلات الشخصية التي تدور حول الفن التشكيلي والدراما مرات عدة بعد ذلك بمعنًى من المعاني، فإن تلك الدراما التي سبق ذكرها وكذلك التنويعات عليها، أُعِدَّت من أجل تمثيل مشهد لاحق خاص بنشاط داخل المستشفى، فيه كانت الموضوعات التي قامت الجماعة بأدائها أكثر وضوحًا وتمامًا مثلما يستطيع كل طفل أن يستخدم الوسائط بطريقته الخاصة، فكذلك استخدم كل ولد البنية الدرامية الخاصة بمشهد محدد يتعلق بمواقف داخل المستشفى وأوضاعها؛ كي يجسِّد صراعاته الخاصة.

تمثيلًا لا حصرًا، أدَّى أحدهم دور طفل «يوشك على الموت من العطش»، ويخشى أن يُترك أو يُتخلَّى عنه؛ بينما قام آخر بدور مريض «مجنون عنيف جدًّا» على وشك الانهيار داخليًا بسبب ما يعانيه من تشوش واضطراب داخلي. أما «مات» الذي كان في ذلك الوقت قد بدأ يَعمل من خلال تفعيله الإيجابي لبعض الغضب الموجه نحو والديه؛ فإنه قد بدأ يُقلل، بالفعل، من نوبات غضبه الشديدة، كذلك من مخاوفه من أن يلحق به ضرر أو أذى بدني، ومن ثم فقد كان قادرًا على أن يكون شفوقًا عطوفًا، وأن يساعد الطبيب في الدراما الخاصة به المتعلقة بالمستشفى، فكان هكذا يُرمِّم الجروح، ويضع أعضاء بديلة للأعضاء المفقودة، فقد

زودته الخبرة الجماعية، كما زوّدت زملاءه، بفرص عدة للتعبير والفهم والعمل من خلال صراعات نفسية داخلية، وأخرى خاصة بالعلاقات التبادلية الخارجية بين الأفراد.

لقد كان ممكنًا بالنسبة للأفراد داخل هذه البنية الجمعية، أن يعملوا في ضوء تلك الجوانب أو المساحات الخاصة من المشكلة، وكان ممكنًا كذلك بالنسبة للجماعة أن تعمل في ضوء هذه الهموم وجوانب القلق المشتركة، وبسبب وجود هذه الطبيعة غير المقننة لهذه الجلسات، التي تستغرق 90 دقيقة يمكن لأي طفل أن يعمل بمفرده حول جانب محدد من المشكلة، أو يمكنه، إذا اختار ذلك، أن ينضم إلى تفاعل ثنائي أو جمعي. وهكذا يشجع مثل هذا الوضع المرن عملية الاستكشاف للقيام بتبديلات أو تناوبات عدة في الزمن، في الحيز المكاني، ونمط الدعم أو المساعدة؛ وذلك في أثناء قيام الأطفال بالنشاط في اتجاه توضيح مشكلاتهم وحلها أيضًا.

وبسبب الطبيعة الفردية جوهريًا الخاصة بالفن التشكيلي، كذلك الطبيعة الجماعية جوهريًا الخاصة بالدراما؛ فإننا توقعنا أن يعمل الأولاد، بشكل عام، على نحو مستقل في الفن التشكيلي، وأن يعملوا معًا على نحو مشترك خلال الدراما. لكن ما أثار دهشتنا كثيرًا؛ وربما بسبب توفر المواد وإتاحة المكان المناسب للعمل من خلال هاتين الوسيلتين، أن ما كان واضحًا في الحال أن عمليات الاندماج الفردي، أو الثنائي والجمعي، كانت ممكنة في هذين المجالين.

لقد كانت هناك، في أغلب الأحيان، أوقات يعمل فيها الأطفال منفردين من خلال الفن التشكيلي، لقد كانوا ينغمسون بعمق في نشاطهم، ومع ذلك كانت هناك أيضًا بعض الأوقات التي اندمج الأفراد فيها في لعب درامي منفرد، وبخاصة مع الدمى.

إن الأطفال قد يحبّون العمل أيضًا على نحو متكرر، ومن خلال ثنائيات متوازية، أو متقابلة، أو متعاونة، من خلال الفن التشكيلي أو اللعب والأداء الدرامي أيضًا، وفي أحيان أخرى قد ينتهي الأمر بأعضاء الجماعة كلها بالعمل معًا في مهمة إنتاجية جماعية، مثل تكوين عمل جداري، أو قيام كل واحد منهم بتزيين (أو وضع مكياج) للآخر. الشكل 14.3)). وقد تتطور أشكال الدراما التلقائية وتتحول بعد ذلك، بحيث يلعب كل عضو في جماعة ما دورًا محددًا فيها على نحو يعكس حقيقة حاجات ذلك الفرد وهمومه وجوانب قلقه، كذلك هموم الجماعة وعوامل قلقها.



(3-14) ولدان يساعد أحدهما الآخر في استخدام الألوان كي يتحولا إلى «جنرالين في الجيش»

هناك أيضًا مدى كبير مماثل لذلك، من تلك التفاعلات التي حدثت عندما أفاد الأولاد من وجود الآخرين داخل الجماعة؛ كما تبين ذلك مثلًا عندما ظهر أنهم قادرون على الإفادة من وجود الآخرين بصفتهم زملاء مرافقين أو مساعدين أو ملاحظين أو أبطالًا أو فاعلين رئيسيين، كما أنهم كانوا أيضًا قادرين على الإفادة من وجود الكبار بطرق أخرى شتى. لقد كنا نشعر بالحيرة من ذلك المدى من الأدوار التي قام الأطفال بوضعنا فيها، بما في ذلك دور القائم بالملاحظة والمعلم والزميل المشارك في عمل محدد، والمؤدي لدور محدد في عمل ما، والمحدد للضوابط في نشاط محدد والمعلق على أمر ما... إلخ.

لقد ساعدت الطبيعة الخاصة بالجماعة أيضًا على تفعيل إسقاطات متنوعة لدى المعالجتين، كذلك على التفعيل والتنشيط لعمليات الإسقاط والطرح للرغبات والمشاعر. ومع معايشة الأطفال للمشاعر والاندفاعات، كذلك الاستكشاف لها، فإنهم كانوا غالبًا يقومون بالتجسيد الدرامي للعلاقات الخاصة بعمليات الطرح هذه، كما كانوا يعملون أيضًا على إطالة أمد تلك التخيلات أو زمنها، كذلك الاستكشاف المضاعف لها من خلال عمليات التفعيل هذه.

هكذا وتمثيلًا لا حصرًا، عندما بدأ «مات» في تذوق حلاوة السلطة والسيطرة من خلال اللعب الدرامي بشكل عام، تظاهر بأنه كُلي القوة، ثم أمرني وهو يقول بشكل متغطرس: «أيتها الأمَة، أحضري لي شريط التسجيل»، أو: «يا فتاة، تعالي هنا». ولاحقًا، بينما كان يقوم بدور «سانتا كلوز» في دراما تلقائية؛ أخبرني بأنني الدمية الخاصة به، التي تخضع لسلطته، وإنني ينبغي أن أعمل وفق الطريقة التي يأمرني بها، وقد كان واضحًا أن عملية الانتقال أو الطرح التي حدثت لدى «مات» (التي تجلت من خلال تلك الإدراكات المحرفة للمعالج، على نحو يلبي حاجاته الداخلية)، قد كانت تتطلب مني أن أكون والدة عاجزة لا حول لها ولا قوة، والدة يستطيع أن يأمرها «كيفما يشاء»، وقد بدا لي هذا الأمر أيضًا على أنه تعويض لمشاعر عجزه الخاص المتعلق بإساءة معاملته، وإن كان على نحو طفيف، من جانب أبيه.

عندما تعلم الأطفال أن يتقمصوا الأدوار، وأن يتظاهروا بقيامهم بها؛ فإنهم قد كانوا يتخذون، في أغلب الأحوال، قرارًا بتكوين علاقتهم معنا بهذه الطريقة الدرامية؛ وذلك لأنها طريقة تلبي حاجاتهم هكذا على نحو جيد. لقد وفر ذلك، لنا نحن، بطبيعة الحال، قدرًا أكبر من المرونة؛ لأن المرء قد يمكنه هنا أن يلعب الدور الذي كُلف بتأديته، ثم يناقش ما قام به من خلاله لاحقًا، أو أنه قد يستجيب بشكل علاجي من خلال الشخصية المسرحية نفسها. وتمثيلًا لا حصرًا، يمكنني القول: «إنك تحاول أن تلعب دور الزعيم معي، وتسيطر عليّ، أليس كذلك؟»، أو إنه قد يختار أن يقوم بالدور الخاص بذاته الواقعية، ويقول لك: «إذا كنت تستطيع بالفعل أن تكون زعيمًا قويًا هكذا، ما الذي تأمرني به أيضًا كي أقوم به؟»، إن مثل هذه الطريقة الدرامية في العمل تعمل بالفعل على إثراء الخبرة الخاصة بالطفل، كما أنها تُقدّم فرصًا كثيرة لاستكشاف الصراعات الانفعالية؛ لأن الطفل يتحول هنا بالفعل من شكل فني إلى آخر، من راشد محدد إلى آخر، ويعمل من خلال الموارد المتاحة كلها.

لقد تعززت الفائدة العلاجية للنشاط من خلال تلك المناقشة التي كانت تعقب اللعب أو الأداء؛ لأن تلك الأحاديث التي تدور عندما تنتهي الجماعة من عملها حول المائدة المستديرة، ومعها تناول المرطبات والمأكولات الخفيفة؛ كانت بالفعل أمرًا جوهريًا أسهم في مساعدة الأطفال على إحداث التكامل في العمل الذي سبق لهم القيام به. وعلى الرغم من

أن قدرًا كبيرًا من المشاعر المشتركة انقضى خلال وقت العمل؛ إلا أن نصف الساعة الأخيرة في كل جلسة كان يُستخدم لمساعدة الأولاد على التركيز على ما قد حدث، كذلك للتعبير لفظيًا عن المشاعر.

إن ذلك النكوص المحتمل للجماعات، كما يحدث في سلوك الحشد أو الغوغاء؛ سلوك قد يتم تضخيمه، وبخاصة عندما يتم التعبير عنه من خلال الفن. وبينما قد يكون هذا السلوك مفيدًا، بالنسبة للأطفال الذين كانوا من قبل خاضعين للضوابط والقيود مثل «دون» أو «تيم»، فإنه قد يكون مُحدثًا للفوضى وسوء التنظيم بالنسبة للأطفال الذين كانت الضوابط الخاصة بسلوكهم من قبل ضوابط ضعيفة، مثل «جوس» أو «بيت». إن الفنون أدوات قوية تعمل على استثارة حالة النكوص أو تنبيهها، التي ينبغي أن يقوم المعالج أحيانًا بالتحكم في معدلها، وتمثيلًا لا حصرًا، من خلال تدخُّله أو تقدمُه نحو اقتراح التوقف للحظة، ثم التراجع إلى الخلف، والنظر إلى ما قد تمخض عنه الأمر.

ولأن الفنون تساعدنا كثيرًا في الكشف عن طبيعة الصراع والتعبير عنه، فإن تلك المناقشة التي تدور بعد النشاط جزءٌ مكمل أساسي من العملية العلاجية أيضًا؛ لأنه من خلالها تتم مساعدة الأطفال على استخدام ما صنعوه (الفن التشكيلي) أو قاموا به (الدراما)، وبوصفه أداة ناقلة للتعبير والاستبصار والتغير. وهكذا، فإن عملية صنع شيء (التشكيل) أو القيام به (الدراما) هما عمليتان تعبيريتان تُوظَّفان كي تُكمل إحداهما الأخرى بصفتها أدوات تعبيرية، وهما معًا عمليتان تُعزز إحداهما الأخرى، بوصفها أدوات تعبيرية، وهما معًا يتم تعزيزهما أيضًا من خلال الكلام.

إن التعليق المؤقت لمبدأ الواقع[1]، الذي يحدث خلال ذلك الوقت الخاص بالإبداع الفني التشكيلي أو الدرامي، أمرٌ يتم إبداله هنا والإحلال، بصفته بديلًا له، بعملية الاهتمام بهذا النشاط الفني في ضوء تلك الجوانب الخاصة بالطفل، التي تنتمي إلى الماضي والحاضر والمستقبل. ولا تعمل مثل هذه المشاركة للجوانب الخاصة بالقلق والرغبات والمخاوف على تقديم العون في التخلص من «أوهام التفرد» Delusions of uniqueness.

(1) التعليق لمبدأ الواقع: أي أنه ومن أجل أن تستمتع بعمل فني أو أدبي معين ينبغي أن نوقف أو نعلق مؤقتًا الحكم النقدي المنطقي على الأحداث وأن نتابع هذا العمل بوصفه عملًا فنيًا خياليًا وليس مجموعة من الأحداث الواقعية المنطقية المحددة. المقصود هنا أنه بدلًا من أن تترك الطفل مستغرقًا في أحلام يقظته وتخيلاته المرتبطة بالعمل الفني فحسب، مع ما يصاحب ذلك من تعليق لمبدأ الواقع والمنطق كما يحدث في عملية الإبداع أو التذوق للفنون عامة، فإن هذه التخيلات سوف تُوجَّه هنا إلى حياة ألطف خاصة...

الخاصة بكل طفل فقط، بل إن ذلك التمايز الذي حدث هنا لدى الأطفال، بين الأفعال الواقعية والخيالية؛ تمايز يعمل على تمكينهم من الوصول إلى حالة السيطرة على اندفاعاتهم، وعلى تمكينهم كذلك من تحقيق السيطرة المتزايدة على الوسائط والأدوات الخاصة بهذين الشكلين من الفن.

جماعة ثانية للعلاج بالفن التشكيلي والدراما: المراهقون

لقد عملتُ (أنا والدكتورة إيروين) مع الأولاد الموجودين في هذه الجماعة بالطريقة أو الخطة التي تم وضعها لمدة سنة، التي بدا لنا بعدها أن إنهاء العمل معهم أمر مناسب (irwin، Rubin& shapiro، 1975).

ثم إننا عملنا بعد ذلك، لمدة سنتين، مع طبيب نفسي للأطفال هو الدكتور جوليرمو بوريرو Grillermo Borreo، وكذلك مع مجموعة من المراهقين من الأولاد والبنات الذين تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة (Rubin&grwin، 1984). وقد كانوا يحضرون بمعدل ساعتين كل أسبوع، وجرى تشخيص كل واحد منهم بمسمى تشخيصي مختلف، لكنهم جميعهم كانوا يعانون من نوع ما من أنواع مشقة الألم النفسي.

تم تزويدهم بمدى واسع من المواد المرنة غير المقننة، غير محددة الاستخدام (على نحو صارم)، التي يمكن أن تُستخدم بطرق كثيرة مختلفة في الفن التشكيلي والدراما والشعر والموسيقى، والرقص أو الحركة، والتصوير الفوتوغرافي (14.5A).

وكما كان الحال في المجموعة السابقة، كانت هناك أشياء كثيرة تحدث معًا على نحو متزامن، أي خلال الوقت نفسه، كما كان أعضاء الجماعة قادرين أيضًا على استخدام كل وسائل التعبير الفني بصفتها طرقًا للتواصل معنا، ومع بعضهم أيضًا (14.5b).

هكذا جلست «باولا» بجوار منضدة ذات يوم مع الآخرين، لكنها كانت هادئة ومتنحّية جانبًا. وقد كان من الواضح أنها تعاني من الاكتئاب، لكنها لم تستطع أن تتحدث عن معاناتها. وقد كتبت أشياء ببطء فوق قطعة من الورق، ثم عرضتها على الآخرين قائلةً: «إنني أجلس هنا وأتساءل عن السبب في وجود هذا القدر الكبير من الحزن في هذه الغرفة المنعزلة؟ فعلى الرغم من امتلائها بالناس، إلا أنني أشعر بها كأنها تشبه عالمًا ثقيلًا يسقط فوقي، وهو أمر لا أفهمه بالفعل، إن هذا الشعور بالحزن يؤلمني بطريقة لا

يفهمها أحد. إن الأمر يبدو هكذا كأن العالم كله يقف ضدي، كأنني موجودة أيضًا في عالم خاص محب.. إنه شعور بالوحشة، شعور مؤلم بالفعل. يا إلهي، ساعدني، لقد سمع الآخرون صرخة الكرب والمعاناة التي سكبتُها على الورق»، وقد استجاب الذين كانوا موجودين في تلك الغرفة معها لمحنتها هذه من خلال مشاعر دافئة مفعمة بالدعم والعطف الكبيرين.

في يوم آخر، عندما كانت «بولا» تعمل على نحو نشط في موضوع يتعلق بـ«هويتها السوداء»، قامت، على نحو مفعم بالزهو، بالكتابة ثم القراءة لقصيدتها «من أنا؟»:

- أنا ابنة الإنسان
- ابنة الإنسان
- التي لم تُرِدْ أن تعيش بعد ذلك.
- ابنة الإنسان
- التي تتساءل لماذا هو الرجل
- وأنا الابنة.
- أنا ابنة الفخر الخاص بإنسان
- أنا ابنة إنسان أسود.
- أنا ابنة المعارك من أجل الحرية.
- أنا الابنة التي عاشت من أجل الحرية.
- أنا الابنة التي لا تمتلك أية حرية.
- أنا الابنة التي تعيش في عالم من الفقر.
- أنا الابنة التي تعيش تحت نير قوانين «البيض».
- أنا الابنة التي خرجت كي ترى ما الحياة؛ فصار عقلها متوحّدًا مع تلك الحياة.

كذلك قامت فتاة أخرى، لم تكن تشعر بالارتياح عندما كانت تتكلم، باقتباس قصيدة أخرى تالية لهجوم جنسي، وهي قصيدة تعكس غضبها، كذلك ما تريده بصفتها امرأة:

- لقد خُلقت المرأة من ضلع رجل.

- ولم تخلق من رأسه كي تُوضع فوقه.
- ولا من قدمه كي يُداس عليها بالأقدام.
- لقد خُلقت من خاصرته كي تكون مساويةً له.
- وخُلقت قريبة من قلبه كي يحبها.

في أغلب الأحيان، كان «ماثيو»، الذي كان أيضًا قليل الكلام؛ يجد أن الموسيقى والحركة الاجتماعية هما الوسيلتان الملائمتان بالنسبة للتعبير والتواصل مع الآخرين، كذلك كان «سام» على الرغم من فصاحته يشعر بالارتياح أكثر عندما يستخدم الفن التشكيلي. هكذا، في أحد الأيام، عندما كان «جيم» مكتئبًا وغير متواصل مع الآخرين؛ كان قادرًا على أن يُشعره بأنه يهتم به، وذلك من خلال رسمه صورة شخصية (بورتريه) له، وذلك بدلًا من أن يقول له أي شيء من خلال الكلمات.

في إحدى الجلسات، وقد كانت جلسة غير عادية؛ بسبب غياب الاثنين اللذين كانا يُفترض أن يقوداها خارج المدينة؛ جلستُ مع ثلاثة من الأولاد وفتاة حول طاولة، وقد ركّز «ماثيو» على تشغيل جهاز أسطوانات كان قد أحضره معه، وقد طلب مني أن أدوّن ما يقوم به، كما طلب منا جميعًا أن نستمع إلى تلك «الأغاني» التي شعر أنها ترتبط به، وقد كان منها: «إنني أريد أن أنتمي إلى شخص ما.. إنني أشعر بأنني أشبه طفلًا لا أمَّ له» (وقد كانت أمه قد تخلت عنه بالفعل)، وقد كانت هناك أغنية أخرى أدارها مرة بعد أخرى، وهي تنتهي بالقول: «إنني أظن أن كل شيء إنما يعود كله إلى أمي وأبي.. إلى شخصين لم يصادف قط أن أعرفهما، وإنني أتعجب لماذا قد أشعر أيضًا بأنني أفتقدهما، إنني لم أنعم قط من قبل بلمسة من أمٍّ ولا بحنو يد أب».

لقد كتب «سام»، الذي كان يجلس بجوار «مات»، بعض الرسائل الخاصة لي بالألمانية والروسية، ثم صنع، مستخدمًا الصلصال، شكلًا أسماه «حاجة»، كان على هيئة رجل حزين، كبير الرأس، تجريدي الطابع. أما «جيم» فكان هادئًا نسبيًا، لكنه شخبط لبعض الوقت، ثم رسم في النهاية رجلًا ذا رأس قوي وعنق شديد الإتقان من حيث التفاصيل، وقد كان حاضرًا مناقشةً تدور حول تعاطي المخدرات، أما «شيري» فرسمت «مشهدًا طفوليًا» حول «مكان يزخر بالأطفال»، وقد فسرت ما رسمته بقولها: إنه يبين كيف تتصور «ملجأ رعاية الطفل»، الذي وُضِع فيه أخوها الأصغر عندما هرب من البيت الأسبوع الماضي. وقد ربطت بين صورتها

الشاعرية هذه للملجأ ورغبتها الخاصة في الهرب؛ وهي الحركة التي كانت هي نفسها قادرة على القيام بها بعد ذلك بشهور عدة.

في لحظة ما، أصبح هؤلاء المراهقون الأربعة متطلبين تمامًا للاهتمام والإمدادات، كما لو كانوا يقومون من خلال ذلك بتسليط الضوء على ذلك الغياب الخاص للقائدين الآخرين. ومن أجل مساعدتهم على فهم رغباتهم تظاهرت بأنني «نادلة» أو مضيفة في مطعم، أتلقَّى طلباتهم، وذلك قبل أن أذهب إلى مكتبي كي أحضر المستلزمات الفنية، وقد كانت تلك الطلبات مشتملةً على كميات باهظة من النقود والطعام، وكما كانت تعكس حالتَيّ الجوع والتنافسية اللتين قاموا بتكثيفهما خلال تفاعلهم مع قائد واحد فقط.

لقد كانوا أيضًا، على نحو تبادلي، مدعمين ومساعدين لبعضهم، بطرق شتى خلال تلك الجلسة، كما لو كانوا يتكاتفون جنبًا إلى جنب في ظل غياب اثنين كانا يجسدان بالنسبة لهم صورة الوالدين.

في معظم الأحوال، قد لا يظل الأعضاء متجمعين في مكان واحد خلال الساعتين، لكنهم قد ينتقلون هنا وهناك، حسب ما تمليه عليهم حاجاتهم ورغباتهم. هكذا تحدث الأنشطة (أو الفاعليات) الموسيقية والدرامية التلقائية على هذا النحو تمامًا في أغلب الأحيان، مما يجعل الموقف كله غير متوقع، لكنه يظل مثيرًا بالنسبة لنا. وغالبًا ما كانت الأنشطة الدرامية تبدأ من خلال عضو واحد، لكنها كانت أيضًا أنشطةً متسمة بالمرونة والتلقائية، بدرجة كافية على نحو يسمح للآخرين بالمشاركة في وضع الخطط الخاصة بالقصة، وكذلك بالتعبير من خلال الأدوار المختلفة، هكذا فإنه من خلال قصة من ذلك النوع المسمى قصص «جولة روبين الوحيدة» one Round Robin، التي تطورت في ضوء حلم حكاه «شيري»، كانت الحبكة التي دار حولها النشاط مرنة لدرجة أنه من الممكن بالنسبة لكل شخص موجود في تلك الجلسة أن يضيف إليها لمساته الخاصة الفريدة، وكما يتجلى ذلك في المقتطف التالي المأخوذ من تلك المناقشة:

«شيري»: إن هذا قد يصنع فيلمًا جيدًا، ربما فيلمًا للرسوم المتحركة.. لقد كنتُ ذاهبًا في طريقي على ظهر قارب عبر المحيط، فدفعني شخص ما خارجه، ثم وجدتُ نفسي في قبو ما مع صديق غامض.

«سام»: وقد كان صديقك ذلك هو طائر البطريق، إنه شيء ضخم في حقيقة الأمر، حالة من العملقة، ثم يقول ذلك البطريق بعد ذلك:

«تعالوا وساعدوني. إننا ينبغي أن نشترك في القتال معًا...».

«ساندي»: ثم كبر جناحا طائر البطريق، وطار بعيدًا فصار أعلى من كل شيء.

«جيم»: ثم إنني خطفت واحدًا من تلك الطيور، وحملته معي إلى البيت، واستخدمته وجبةً!

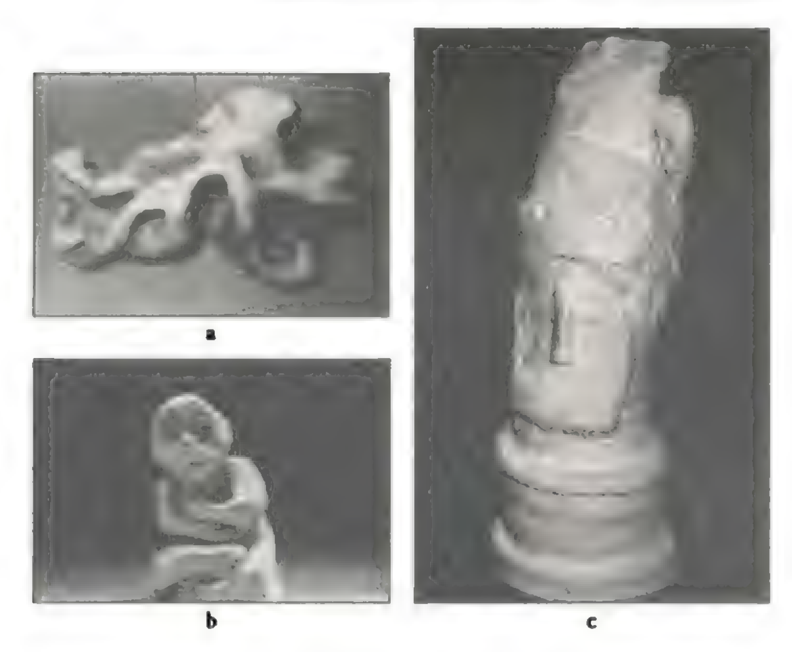
هكذا كانوا قادرين على العمل معًا، ليس فحسب على نحو متتابع، وجنبًا إلى جنب بعضهم، لكن أيضًا من خلال تفاعل مدعم متبادل بينهم، وفي أحيان كثيرة كان شخص منهم هو الذي يحب أن يُعلِّم الآخر مهارة محددة، وفي أحيان كثيرة أيضًا كان عضوان أو ثلاثة يحبون العمل معًا في منحوتة، أو لوحة، أو بناء أو تكوين إنشائي محدد، وقد كانت رموزهم الفنية تتكشف، وتتجلى أيضًا، عبر الزمن، خلال محاولتنا أن نساعدهم على الاكتشاف للمعنى الموجود في أعمالهم الفنية (14.5D). وقد كانت تلك التجسيدات الدرامية، التي تُستخدم فيها العرائس والدمى والأقنعة، كذلك شخصياتهم، من الأمور التي تتجلى على نحو جيد في أغلب الأحوال، وبخاصة مع قيام هؤلاء الأعضاء بتقمص أدوار مختلفة، تدور عادةً حول موضوع مفعم بالمعنى المتبادل بالنسبة لهم.

قصة «سام»

كان «سام» كبير الحجم زائد الوزن شديد الذكاء، لكنه كان تسرَّب من المدرسة واحتجز نفسه حرفيًا في غرفة، وذلك قبل أن يأتي إلى العيادة، وكان قد خضع من قبلُ للعلاج الفردي والعلاج الجمعي أيضًا لعدة شهور، ثم تم تحويله إلى هذه الجماعة، من ناحية لأنه كان موهوبًا في الفن التشكيلي، لكن بشكل خاص لأنه كان منسحبًا من الواقع على نحو كامل، وقد كان تقدمه وتحسنه عبر الزمن ملاحَظين ومؤثرين (14.6A).

لقد استغلّ «سام» وجوده داخل هذه الجماعة، بعزل نفسه خلف حامل للرسم في ركن من أركان الغرفة التي كنا نعمل فيها، وقام كذلك بالعمل على سلسلة من اللوحات ذات الألوان البراقة العفوية الزاخرة بالأقواس والمنحنيات حسية الطابع، وخلال الشهور الأولى من العلاج كانت أعماله، التي نفذها بالصلصال، على نحو مماثل؛ ناعمة ومتموجة ومناسبة أيضًا (الشكل 14.4A).

لكنه، خلال الشهر الرابع، وللمرة الأولى، لعب دورًا ما في دراما، وقد كان دورًا خاصًا بمحامي الدفاع، حيث مكّنته مرافعته من أن يصبح عدوانيًا وقادرًا كذلك على المنافسة والجدال لفظيًا.



(4-14) المنحوتات الثلاث التي أنتجهما سام

أ) كتلة متموجة أولى ب) احتياج جـ) رأس رجل

لقد بدا أن عمله الذي أنجزه في ذلك الوقت كان يتغير على نحو تدريجي؛ فبدأت تظهر فيه امتدادات وإضافات من داخل المنحوتات الصلصالية، وبدأت الإسقاطات الخاصة به تندفع وتظهر من داخل تلك الكتل المنسابة. وفي لوحاته أيضًا، كانت هناك بمعدل أكبر وتكرار متزايد أقسام وأشكال وألوان منفصلة عن بعضها على نحو واضح، بحيث إنها أصبحت أكثر تنوعًا وأكثر تمايزًا أيضًا، وعلى نحو تدريجي أيضًا في التجريب لوسائط أخرى، مثل الخشب، مما أضفى على إبداعاته وأكسبها أيضًا شكلًا وثباتًا وقوةً أكثر، كما لو كانت هناك بنية قد تشكّلت بداخله هو أيضًا.

هكذا بدأ «سام»، بطرق صغيرة دقيقة، مرحلة جديدة كان يكشف من

خلالها بعض الغضب الذي كان يكبته دائمًا بداخله، وبعد نحو عام من العلاج الجمعي بالفن أبدع «سام» دراما شديدة القوة والحيوية، بحيث بدت كأنها تمثل تلك اليقظة النفسية التي عايشها، التي تطورت بداخله.

بينما كان يقول إنه يتقمص دور شخص مجنون، انكمش أيضًا متظاهرًا بالخوف الشديد، ثم تقهقر متراجعًا إلى داخل قفص شبيه بالرحم (وهو صندوق خشبي كبير كان موجودًا بالغرفة)، ثم جذبه بقوة إلى خارج باب الغرفة، ثم فتح الباب على نحو هزلي ساخر، ثم مشى إلى الخلف بظهره، مرة أخرى، فبدا كأنه شخص آخر تمامًا، فقد كان يتحرك بخطوات راقصة، ويتكلم بصوت مرتفع وبغضب وبقوة، قال: «أين ذلك الزميل؟ ذلك الزميل الآخر؟ ذلك الخائف تمامًا طيلة الوقت؟ إنكم إذا رأيتموه مرة أخرى أخبروه بأن يبتعد عن هذا المكان نهائيًا!».

لقد كرّر «سام» هذه الدراما خلال الأسبوع التالي، وذلك بعد أن ذكر وهو يشعر بالزهو، أنه باع إحدى لوحاته بخمسة وعشرين دولارًا لأحد البنوك المحلية. وفي هذه المرة أشرك قائدي الجلسة الآخرين في هذه الدراما، لكنه وجد بعض الصعوبة أيضًا في أن يكون متسمًا بتأكيد الذات في حضورهما، هكذا جعل الدكتورة «إيروين» ترتدي زيّ ساحرة، والدكتور «بوريرو» زي أحد الملوك، ثم اشترك في صراع من خلال التمثيل الصامت (البانتوميم) مع هاتين الشخصيتين المجسدتين، على نحو قوي، لصورتي الوالدين. وقد كان قادرًا أيضًا على أن يكسب معركته مع الساحرة (الأم)، لكنه كان أضعف من أن يقوم بذلك مع الملك (الأب)، ولأنه لم يكن قادرًا على الاستخدام المناسب للكلمات في التعبير عن غضبه في مواجهة القائد الذكر؛ فقد اقترحنا عليه أن يُحاول استخدام الأرقام، ثم أن يقوم بأداء حوار شديد غاضب معه مستخدمًا في ذلك الأرقام، وأيضًا من خلال نوع من التنغيم والانفعال الدرامي. وقد كانت المحصلة التي نتجت عن ذلك أشبه بالتسوية أو الحل الوسط، التي ظهر من خلالها في النهاية «سام» ثالث، لم يكن «سام» الشديد عنيف الغضب، ولا هو «سام» الخائف الجبان، بل «سام» المجسّد لذات قوية متعقلة رشيدة (متكاملة)، وفي الوقت نفسه أيضًا بدأ عمل «سام» الفني التشكيلي يتغير؛ فبدأ ينتقل من التجريد إلى التمثيل أو التشخيص (الصورة 14.4B)، وأحيانًا كان يقوم بتشكيل وجوه الناس على نحو يجعلها، في أغلب الأحوال، مشوهةً ومسخية الطابع (14.6B)، وربما على نحو يمثل بعضًا من تلك المشاعر التي طال كبتها بداخله (14.5).

وقد كانت تلك الذات المحطمة موجودة أيضًا في قصة حكاها منذ أشهر عدة مضت، وذلك عقب احتجازه في المستشفى، وحدوث بعض النكوص له، وفي تلك القصة وصف «سام» غزوًا قام به سكان المريخ، وكذلك تلك الحالة الخاصة بأحد الكائنات الأرضية، وفي نوع من الإسقاط الواضح على ذاته، حيث شعر ذلك المخلوق الأرضي في مواجهة ذلك الغزو، بأنه لا أمل أمامه في النجاة، في ذلك الوقت تقريبًا قام واحد من أكثر الكائنات الموجودة على الأرض بدائيةً بالتجول والاتجاه نحو ذلك الجانب البعيد من سفينته الفضائية، ثم إنه أصبح عالقًا محاصرًا في الحال، ولم يستطع أن يعود إلى مكانه السابق، وقد تعرَّف جهاز المسح والتحليل الضوئي الخاص بسكان المريخ على أن ذلك الكائن الأرضي لا يمتلك نظام دعم للحياة على نحو يكفي لبقائه حيًّا. وإن ذلك الكائن الأرضي سوف يموت، وقد كان على سكان المريخ أن يتدخلوا لإنقاذ حياته.. هكذا تم رفع المصعد الهيدروليكي الموجود. وذهب ثلاثة من سكان المريخ لإنقاذ ذلك الكائن البدائي، الذي كان يحتضر في ذلك الوقت، لقد كان ذلك نصرًا عظيمًا بالنسبة لسكان المريخ؛ لأنه كان يمكنهم الآن فحص حالة ذلك الكائن الأرضي، كما يمكنهم الآن إخضاعه لشروطهم، ويمكنهم كذلك الملاحظة عن قرب لأنماط سلوكه، لكن الأمر السيئ بالنسبة للكائن الأرضي أيضًا أنه أصبح خارج عالمه. الأمر السيئ بالنسبة للكائن الأرضي هو أنه أصبح يشعر بألم شديد في منطقة الجمجمة والدماغ.. إن سكان الأرض مخلوقات ضعيفة جدًّا.. إن سكان الأرض لا بد لهم أن يدركوا أن سكان المريخ يتسمون بقدرات كلية كاملة، إنهم ليسوا متفوقين فحسب، بل إنهم قاهرون وكُليو القدرة أيضًا. مع ذلك، فإن سكان المريخ يحترمون سكان الأرض؛ بسبب قدرتهم الخاصة على التقاط بعض المعلومات، وكذلك لأنهم اكتشفوا أن سكان الأرض يمكنهم، من غير شك، أن يتطوروا، وأن يصلوا إلى شكل ما من أشكال الحياة شبه الذكية. (النهاية).

وقد سألته الدكتورة «إيروين»، التي كان قد حكى هذه القصة لها: «أنت تقصد أن هناك بعض الأمل بالنسبة لسكان الأرض؟» فأجاب «سام» عليها ببطء قائلًا: «حسنًا، هناك بعض الأمل.. لكنه أمل بعيد إلى حد ما، وأحيانًا يبدو أملًا غير موجود، لكن هناك بعض الأمل أيضًا»، وقد كانت تجسيداته ووصفه الشخصية وشخصيات قادة المجموعة تعكس كلها مخاوفه، كذلك آماله في التغير من خلال العلاج، وقد كانت التغيرات التي حدثت بالنسبة لـ«سام» بطيئة في أغلب الأحيان، مع حدوث عمليات

نكوص وتقدُّم أيضًا عبر الزمن.



(5-14) رأس بملامح مشوهة – رسمها سام في السادسة عشرة من عمره بالقلم الرصاص

لكنه كان أصبح واعيًا أيضًا بمشاعره كلها، السعيدة منها والحزينة أيضًا، ولقد كافح من أجل أن يُحدث تكاملًا بين وعيه المكتشف حديثًا وحياته الداخلية. إنه عندما أصبح أقوى أصبحت علاقاته أيضًا علاقات متزايدة مع الآخرين، فطوّر صداقات حقيقية، منها تلك الصداقات التي كوّنها بعد ذلك في الجامعة. وقد كان من بين تلك التكوينات الفنية المفضلة له: ذلك الرأس القوي المرتفع الخاص بملك، التي ربما رمز من خلالها إلى

تلك القوة التي بدأ يصل إليها ويُدركها بداخله، من غير أن يخاف من نفسه (الشكل رقم 14.4c).



(14-6) رسم قام به سام لمنظر مأخوذ من نافذة الكلية التي كان فيها في الجامعة باستخدام القلم الرصاص

بعد ذلك، كانت خطاباته التي يُرسلها من الجامعة زاخرةً بالفكاهة، كما كانت تشتمل أحيانًا على رسومات، ومنها ذلك المشهد الذي رسمه

من نافذته (الشكل رقم 14.6)، الذي كان شديد الواقعية وأكثر دلالةً على الصحة التي يتمتع بها مقارنةً بتلك الرسومات التي أنجزها في الماضي.

قصة «جيم»:

لقد مرّ «جيم»، الذي كان مكتئبًا في أغلب الأحيان، بأوقات صعبة في أثناء محاولته التعبير عن نفسه داخل جماعة؛ فهو لم يستطع أن يعبر عنها إلا من خلال فنه التشكيلي، وقد كانت رسوماته الأولى تدور حول الأبطال، لكنها كانت دائمًا رسومات ناقصة (الشكل 14.7a). فقد كان معظم الرياضيين الأقوياء مرسومين وقد فقدوا بعض أعضائهم البدنية -أحيانا ذراعًا، وأحيانًا أخرى ساقًا- وقد كانت مقطوعة في أغلب الأحوال، بمهارة، عند حافة الورقة. وعبر جلسات عدة قام «جيم» برسم صور مفصلة خاصة بالأبطال الخارقين، مثل هؤلاء الموجودين في أعمال فنية مثل «المصباح الأخضر» Green Lentern والسهم الأخضر Green Arrow ، ربما أطلق هذه الصور أو أثارها بداخله مشاعره الخاصة المتعلقة بهشاشته أو ضعفه داخل هذه المجموعة.

وقد بدا ذلك الإحساس بالعجز واضحًا لديه في عمليات التجسيد الدرامي التلقائية؛ فبصرف النظر عن تلك الحالة التي كان عليه دوره فيها في البداية، كان ينتهي به الأمر في معظم الأحوال بصفته ضحيةً، وشخصًا قد جُرح وأوذي في دور أو موقف محدد، وتمثيلًا لا حصرًا، فإنه في دوره بصفته مريضًا يعاني بسبب أسنانه، كان سلبيًا مستسلمًا تمامًا، حيث كان يجلس على كرسي، ويواصل التدحرج على الأرض، كما لو كان -مثل طفل- لا يستطيع أن يجلس من غير أن يسنده أحد.

لقد بدأ بالفعل دوره في هذه الدراما بوصفه طبيب أسنان، لكنه لم يكن قادرًا على مواصلة ذلك الدور التوكيدي (المؤكد للذات)، ومن ثم تحوّل سريعًا إلى دور المريض الضعيف؛ الذي انتهي به الأمر إلى ربطه في الكرسي؛ من أجل منعه من السقوط على الأرض.

على المنوال نفسه، تطوع كي يقوم بدور الشرطي الصارم، الذي يقود سيارة الشرطة، ثم على نحو مفاجئ تمامًا غيّر السيناريو، حيث قام بتمثيل دور شخص أصيب وجُـرِح في حادثة، وقد أنقذه طبيب، وكان يبدو أنه استمتع بفكرة أن يكون مريضًا مستسلمًا، حتى عندما وُضع فوق طاولة

من أجل أن تُجرى له عملية؛ فإنه من غير أن يصدر منه أي أنين، خضع بشكل مازوخي مستسلم ليد طبيب التخدير الذي استخدم ماركة بدائية في التخدير، حيث لطمته تلك اليد لطمةً سريعةً على رأسه بملعقة خشبية، أما في دراما لاحقة فقد لعب دور مدير كبير، كان قادرًا على إصدار الأوامر، وأن يكون رجلًا مهمًا بالنسبة لسكرتيرته؛ لكنه لم يستطع أيضًا أن يواجه أحد الموظفين الذكور الغاضبين التابعين له، الذي كان من المفترض أن يطرده من العمل، لكنه انكمش مرتعدًا أمامه، ولم يستطع أن يُصدر إيماءة واثقة إلا بعد أن غادر ذلك الرجل الغرفة على كل حال، فإن «جيم»، مثله مثل «سام»، أحرز تقدمًا مهمًا داخل هذه المجموعة (14.7B).

مع بداية قيامه بخطواته المؤقتة الأولى للتعبير عن غضبه داخل بعض الأعمال الدرامية؛ بدأت رسوماته تتغير. وفي أغلب الحالات، أصبحت الشخصيات الرياضية لديه أكثر اكتمالًا، ولم تكن هناك إلا شخصيات قليلة، إن وُجِدَت، هي التي لديها أعضاء بدنية ناقصة أو مفقودة (14.76). وعندما حاول «جيم» أن يُجرِّب وسائط أخرى، صنع بناءً ثلاثي الأبعاد من اللدائن المتاحة، ثم بعد ذلك صنع سيفًا ضخمًا، كذلك خنجرًا من الصلصال، وذات يوم تظاهر، وهو يلهو بمرح، أنه رجل خارق القوة، ثم قام ببطء برفع كرسي «ثقيل»، قال عنه إنه «يزن خمسين ألف رطل على الأقل».

ولأنه أصبح أكثر شعورًا بالارتياح فيما يتعلق بمشاعر العدوان، تقمَّص دور الزوج المسيطر، الذي يتحكم تمامًا في زوجته، فكان يأمرها بإعداد طعام محدد، ويصرُّ على أن تنفِّذ أوامره حرفيًا كما لو كانت أَمَةً عنده، فقد كان زوجًا متسلطًا تمامًا، ولأن «جيم» كان قد تعلم توًا أن يُعبر عن عدوانه ويوجهه نحو خارجه، بدلًا من أن يوجهه إلى داخله؛ حاول أيضًا تجريب القيام بأدوار كثيرة، وأحيانًا استخدم بندقية لُعبة؛ لكي يهاجم أعداءه أو ليحمي نفسه منهم.

ومحتشدًا بالشجاعة، تحدَّى القائد الذكر للجماعة أن يشترك معه، ومن خلال التمثيل الإيمائي الصامت، في معركة وهمية، وعندما بيَّن له الدكتور «بوريرو»، من خلال الحركة البطيئة؛ كيف يمكنه أن يدخل في صراع؛ فإنه كان قادرًا على أن يمارس ذلك التحكم المطلوب في نفسه، ورغم ذلك كان يمكنه أن يفوز في هذه المنافسة، وظل يواصل العودة إلى مكان المباراة ذاك، مرة بعد الأخرى؛ من أجل مزيد من الفوز، فكان يكرر ضرباته القاضية بالحركة البطيئة، وهكذا سيطر على قلقه المتعلق بتأثيرات

عدوانه الخاص، التي كان يخشى مواجهتها في الماضي. وعلى نحو مماثل من حيث الأهمية أيضًا؛ كان قادرًا على أن يجلس ويتحدث مع القائد حول تلك الخبرة الخاصة به، وذلك عندما انتهت الجلسات.(140.7C)

دور القائد

كما هو واضح من هذه الأمثلة؛ فإن قادة مثل هذه الجماعات، هم أناس ينبغي إعدادهم؛ كي يلعبوا أنواعًا مختلفة من الأدوار، وفي معظم الأحيان فإن هذا يعني قدرتهم على تهيئة المكان المناسب للعمل، والقيام كذلك بالملاحظة والاستماع والإجابة عن الأسئلة، كذلك الاستجابة، على نحو متعاطف، لمن يقدمون خدماتهم إليهم. على كل حال، فإن هناك بعض الأوقات قد يعني تقديم المساعدة خلالها لعضو في جماعة أن تقوم تحديدًا بشيء محدد له، أن تُعلِّمه عملية خاصة بالفن أو العزف على آلة موسيقية، أو القيام بحركة إيقاعية بمحاذاة شخص ما.





(A 7-14) صورة أولى للاعب رياضي، رسمها جيم

(B 7-14) صورة متأخرة (أو لاحقة) لبطل رياضي رسمها جيم

قد يعني تقديم المساعدة أيضًا تقمُّص دور محدد، السرد لدراما، أو القيام بتدخلات منظمة، كأن يساعد ذلك القائد الأعضاء على التفكير مليًا، ووضع الخطط الخاصة بدراما محددة، من خلال الاستماع إلى المشاهد التي يحكونها. وقد يوحي قائد ما ببعض التكنيكات الخاصة، مثل عكس الأدوار أو قلبها. ومثل محاكاة المرآة، أو استخدام أسلوب محدد في الأداء، كأن نتحدث إلى مقعد شاغر كأن أحدًا يجلس عليه. إن ذلك يعني دائمًا ضرورة أن يتسم القائد بامتلاك قرون استشعار مرنة؛ وأن يستجيب، على نحو سريع، لأي موضوع بازغ ولأي نشاط منبثق، فييسر عملية تحقيقه بقدر الإمكان.

في واحدة من حالات الارتجال التي حدثت، تمثيلًا لا حصرًا، بدأ «جيم» بلهفة شديدة يلتهم أكوامًا من البطاطس المقلية، قائلًا إنها مقاييس للحرارة، وإنها ستجعله أقوى. وقد قامت الدكتورة «إيروين» والدكتور «بوريرو» بدور طبيبين يحاولان أن يكتشفا المسار الأفضل لعلاج مثل هذا التخيُّل، فرسما صورة لأشعة إكس أظهرت مقاييس الحرارة هذه بداخله، وقاسا كذلك وزنه وطوله بأداة قياس محددة، من أجل أن يؤكدا له أنه قد أصبح أقوى. هكذا ربما كان من المفيد هنا بالنسبة لـ«جيم» أن كان هذان القائدان قادرين على أن ينضما إليه في هذه الدراما الهزلية الخاصة به، وأن يستخدما براعتهما الإبداعية كذلك في مساعدته على التعامل مع تخيُّلاته الجامحة هذه، ففي هذه الجماعة، كما في غيرها من الجماعات المماثلة لها، كان هناك شعور منتشر بالإثارة والمتعة والمرح والرابطة المجتمعية المشتركة، وفي ضوء ذلك كله ساعد كل عضو العضو الآخر على أن يكون هو نفسه، على سجيته.

الخلاصة

توحي هذه الخبرات، مع هذه الجماعات وغيرها من الجماعات متعددة الوسائط، أن الاتحاد الناجح بين تعبيرين أو أكثر من أشكال الفن أمر ممكن، بل إنه ينتج عنه، في الواقع، إثراء بالنسبة للعاملين وبالنسبة للصغار أيضًا. إنني أعرف أنني تعلمت أمورًا كثيرة من عملي على نحو شديد القرب مع زميلتي المعالجة بالدراما، وإنه أمر ذو قيمة كبيرة بالنسبة لي، كغيره من النتائج الطيبة المتحققة الأخرى.

إن توضيح مدى الاحتمالات الخاصة بأعضاء الجماعة يجعل من المكن «حدوث ضربات مختلفة بشوكات مختلفة»، ويجعل كذلك استخدام وسائل مختلفة، من أجل أغراض مختلفة؛ أمرًا ممكنًا أيضًا، ويبدو أنه قد يكون من المصطنع الآن أن نقوم بتمييزات أو أن نصطنع حدودًا بين تلك الوسائل التعبيرية، فنعمل من خلال ذلك بحصر الخبرة العلاجية وتقييدها ضمن أية وسيلة تعبيرية واحدة بعينها دون غيرها، وبدلًا من ذلك، يبدو لي أن الأمر الطبيعي والصائب، في حالة الجماعات وكذلك الأفراد؛ أن يتيح الفرصة للناس أن يتحركوا بحرية، وبما يتفق مع الإملاءات الداخلية الخاصة بهم (انظر: Gaklander، 1993 ،lewis، 1993 ،N. Rogers، 1988).

إن الخبرة التي تتحقق لدى هؤلاء الصغار الكبار (المقصود: المراهقون)، في ظل مقاربة حرة وإبداعية، هي خبرة تتناقض مع تلك الفكرة العامة القائلة: «إن الأساليب التعبيرية أساليب تكون محققة لإثابات أكثر مع الأطفال الصغار جدًا» (Robin & Haworth، 1960، p.10).

إنها خبرة تثبت وتؤكد ما قاله آخرون: «إن الحياة الداخلية للتخيُّل لا تفقد معناها أبدًا» (DAWDSON & FAY، 1964 P.500).

كذلك فإنه «وعندما نساعد الأطفال على أن يروا، ويسمعوا، ويتذوقوا، ويشموا تشكيلة متنوعة من الأشياء؛ فإن مشاعرهم قد تقودهم من الفن التشكيلي إلى الشعر، ثم الدراما والموسيقى والغناء والحركة الإيقاعية، ثم إنهم يعودون مرة أخرى إلى الفن التشكيلي، وإن كثيرًا من العلاقات تحدث داخل الطفل نفسه عندما يتنقل بين تلك الخبرات، هكذا تعمل المشاركة السارة المبهجة النشطة في هذه الفنون، كلها، على التطوير لكل من المهارة الإبداعية داخل النظام (أو الفرع) الخاص بكل شكل فني، وكذلك للاستبصار الذي يقوم باختيار الشكل الفني الصحيح المناسب للتعبير عن تلك الحاجة الموجودة في لحظة محددة».

(Snow، 1968، p.20 وانظر أيضًا Levine & Lewine، 1999، Knill، Levine & levice، 2004)

إنني لا أدعو هنا أو أطالب بضرورة أن نكون جميعًا خبراء عموميين في عمليات العلاج بالفنون الإبداعية. فعلى الرغم من أن العلاقات بين الطرز أو الأشكال التعبيرية المختلفة داخل البشر تبدو علاقات واضحة، إلا أنه مما

يبدو واضحًا، بالنسبة لي أيضًا، أنه كي يكون المرء ماهرًا، أو خبيرًا مُلمًّا، في أي نظام أو فرع خاص بأي شكل فني؛ فإن ذلك يتطلب منه سنواتٍ من التعلُّم الصبور والتكامل المتمهل والنزاهة، وخاصةً من أجل أن يستخدم خبراته ومهاراته على نحو متسم بالكفاءة مع الآخرين، وما أقترحه هنا ضرورةُ أن نكون جميعًا متفتحي الذهن خلال مقاربتنا هذه، في ضوء ما هو متاح لدينا أيضًا. فعلى الرغم من أن المواد الإبداعية التي كانت موجودة في مكتبي لم تزل موادَّ ترتبط على نحو أساسي بالوسائط الفنية التشكيلية؛ إلا أن لديَّ أيضًا بعض الدمى والعرائس، بعض اللعب، كذلك بعض اللعب المتحركة الصغيرة؛ لأجل أغراض الاستخدام في الدراما، والأكثر أهميةً من ذلك أنني حاولت أن أكون منفتحة ومتقبلة لأي تعبير يحدث من خلال أيّة وسيلة ممكنة، الذي قد يأخذ شكلًا للتعبير من خلال الفن التشكيلي أو الدراما أو الحركة الإيقاعية أو الموسيقى أو الكتابة الإبداعية.

لقد كتب الدكتور مارفن شابيرو، وهو طبيب نفسي للأطفال ومحلل نفسي، الكلمات التالية، التي تشكِّل أساسًا منطقيًا ممتازًا للمنحى متعدد الوسائل الخاص بالعلاج: «إن الخبرة الكاملة، من خلال طرق كثيرة؛ خبرة تماثل حالة الطفل متزايد النمو. إن الطفل الرضيع، عبر معرفته بالعالم، يعضُّ بفمه على الأشياء، ويشعر بها، ويضغط عليها في اتجاه جسمه، ويستخدم بقدر ما يستطيع أكبر عدد من أجهزة الإحساس الخاصة به أو حواسه؛ من أجل أن يحقق تكاملًا داخل مفهومه الخاص عن طبيعة أي موضوع، وبهذه الطريقة يتعلم الطفل ويعبر عن اهتمامه وفضوله الخاص بالعالم الذي يحيط به. وبالمعنى نفسه، فإننا ينبغي علينا أن نستخدم أكثر من وسيلة حسية من أجل أن نلتقط ذلك الأثر الكامل لنشاط ما، أو الأثر الكامل لخبرة ما، أو شيء ما، نستخلصه من تلك الحياة دوامية الحركة، الحياة المحيرة المربكة التي تحيط بنا. ومن خلال قيامنا بمثل هذا المقاربة متعددة الوسائط التي تشتمل على مشاركة حسية متنوعة؛ يتم تعزيز الإمكانية العلاجية على نحو كبير، كما تتزايد معها أيضًا احتمالات التغير داخل الأطفال أنفسهم».

(irwin، Rubin & shapiro، 1975، p.116)

القسم الرابع العلاج بالفن
للأطفال ذوي الإعاقة

الفصل الخامس عشر الفن كعلاج
من أجل الأطفال ذوي الإعاقات

نشر عالم الأنثروبولوجيا ديزموند موريس Desmond Morris كتابًا حول أكثر الكائنات قربًا من الإنسان، وحول رسوماتها وأنشطتها الخاصة بصناعة الصورة، وعنوان هذا الكتاب «بيولوجيا الفن» The biology of Arts (1962).

والأمر الخلاب هنا أن نعرف، من خلال هذا الكتاب، أن القرود العادية، كذلك قردة الشمبانزي، كائنات يمكنها أن تكون مولعة أيضًا بالرسم والتصوير؛ فهذه الكائنات، في الواقع، عندما تنهمك في عملها، تغفل في بعض الأحيان عن حاجاتها العادية التلقائية الغريزية الأخرى كالجوع والجنس، وقد قاد استثمارها المدهش هذا لطاقاتها. «موريس» وصل إلى أن يقترح تلك الفكرة التي تقول إن رسم الصور بالنسبة للقردة هو: «فعل ذاتي التنشيط»، وإنه يشبع حالة من الرغبة أو «الإلحاح الاستكشافي» الفطري لديها (15.1A).

لقد كان من الواضح بصريًا، في ذلك الكتاب، كما كان ممتعًا على نحو مماثل أيضًا، ما تجلّى من فردية أسلوبية واضحة في الفن بالنسبة للحيوانات المختلفة: هكذا كانت لدى «ألكسندر»، وهو قرد من فصيلة الأورانج أوتان (إنسان الغاب)، طريقته في الرسم والتلوين التي تميزه عن «كونجو»، الذي كان من فصيلة الشمبانزي! وقد استنتج «موريس» اعتمادًا على بعض التجارب الخاصة باستخدام هذه القردة للحيز الخاص بالصورة بطريقة قصدية متأنية وواضحة، ما تبدّى له على أنه حدس خاص مميز لعمليات الرسم الخاصة بها يتعلق بالنظام التكويني المميز.

على الرغم من أن المرء قد يعارض استخدام كلمة «فن» لوصف إبداعات تلك القردة، إلا أن الأمر الدال الذي نعرفه الآن أيضًا أن هؤلاء النقاد قد خُدِعُوا، في افتتاحيات منظمة عدّة نُظمت في قاعات عرض عصرية أنيقة؛ فأسبغوا بالفعل المديح على عمل لفنان تشكيلي مصور مجهول، إن الهدف من هذا المثال ليس اقتراح وجود توازٍ أو تماثل بين الأطفال ذوي الإعاقات والقردة، لكنه، بدلًا من ذلك، تأكيد تلك العمومية أو الشمولية العامة الخاصة بذلك الدافع الاستكشافي الغلاب أو الملح الخاص بـ«التصوير» أو «التشكيل»، كذلك تأكيد - وإبراز - تلك الجذور البيولوجية الخاصة بالفردية أو التفرد الأسلوبي بوجود حس ما بالنظام في كل شيء كذلك (B.15).

لقد احتاج الأمر إلى بعض الخيال من جانب «موريس»؛ كي يكتشف تلك الطرق الخاصة بتكوين اللوحات والرسومات، التي تكون ممكنةً حتى بالنسبة للقردة العادية وقردة الشمبانزي أيضًا، وإنه عندما يتم حل هذه الآليات أو اكتشافها، على كل حال، تبين له أن النشاط الفني ذاته إنما يحدث على نحو طبيعي تمامًا؛ أيضًا - بطبيعة الحال – مع ضرورة وجود قليل من التدريب أو التعلم الضروري. واللافت للنظر بدرجة ملاحظة أن هذا حقيقي أيضًا بالنسبة للدلافين (15.1C) وللفيلة أيضًا (15.1D).

هكذا يكون التحدي المماثل والخاص بالعمل باستخدام الفن مع الأطفال ذوي الإعاقات؛ تحديًا متعلقًا بالحاجة إلى الامتداد بحدود القدرة الإبداعية، وكذلك الخيال الخاصين بالفرد، على نحو يجعل تلك الأمور التي ستظهر لاحقًا، على نحو طبيعي، ممكنة الحدوث أيضًا. انظر مثلًا:

(Aach-Feldman&Kunkle-Miller، 2000، Anderson، 1992، 1994، Henley، 1992).

هكذا فإنه «إذا كانت هناك شرارة، أو قبس من النار المتأججة في الروح الإنسانية -بصرف النظر عن مدى خفوتها - فإن مسئوليتنا المقدسة بوصفنا بشرًا، ومعلمين ومربين، إنما تتجلى في قدرتنا على أن نزيد من قوة هذه الشرارة، وأن نؤججها حتى تتحول إلى ما يمكن إدراكه على أنه شعلة من اللهب.. إننا بحكم طبيعتنا قد وُهبنا، على نحو يزيد أو يقل، قدرًا من هذه الخصال، وليس من حق أحد أن يرسم خطًا فاصلًا لترسيم الحدود يقوم من خلاله بتقسيم البشر إلى هؤلاء الذين ينبغي أن يتلقوا كل اهتمام ممكن خلال ارتقائهم، وهؤلاء الذين لا يستحقون أن نبذل من أجلهم كل جهودنا، وتتمثل إحدى تلك الخصال الداخلية في أن كل كائن إنساني قد وُهب روحًا إبداعية خاصة به» (Lowenfeld، 1957، p.430).

بالنسبة لي، فإن اعتقادي الجازم الآن فحواه أيضًا أن «كل كائن إنساني قد وُهب روحًا إبداعية خاصة به، على الرغم من أنه قد تم إخباري في أوقات كثيرة، وفي أماكن كثيرة، أن الأطفال ذوي الإعاقات الخاصة لن يكونوا قادرين على القيام بأي شيء إنتاجي إبداعي، أو حتى غير مدمر خلال استخدامهم المواد الفنية».

ومرة بعد أخرى، أثبت لي هؤلاء الأطفال أن تلك النبوءات كانت خاطئة، بل إنهم قد أدهشوا أيضًا هؤلاء الذين كانوا يدافعون عنهم وهم مفعمون بالأمل.

أطفال فصاميون في مستشفى للطب النفسي

في عام 1963، قابلت المجموعة الأولى من مثل هذه المجموعات، وقد كانت موضوعة في مستشفى، ويعاني أفرادها واحدًا من أكثر أشكال المرض العقلي الممكنة قسوةً بالنسبة للأطفال الصغار، ألا وهو «فصام الطفولة»[1]. وقد كان جميعهم يقومون بالأداء عند مستوى أدنى من الأطفال الموجودين عند مستوى العمر الزمني الخاص بهم، هذا على الرغم من أن درجة التأخر الواقعي أو الوظيفي لديهم قد كانت متباينة، تم الاعتقاد مقدمًا، من خلال بعض الخبراء المهنيين في المجال، الذين كانوا قد عرفوهم من قبل، بأنهم قد يأكلون المواد الفنية أو يلطخون بها الأشياء، وقد يصبحون فوضويين غير منتظمين ومدمرين، أو يتوهون أكثر في عالم من التخيُّل الاجتراري التوحدي. ومع ذلك، قد سُمِح لي ومعي رئيس قسم نمو الأطفال وارتقائهم بأن نجرب خطة تشتمل على عدة جلسات خاصة بالفن، على أساس اختياري وفردي أيضًا. وهكذا لمدة مرة واحدة أسبوعيًا خلال ثمانية أشهر، كنت أذهب إلى غرفة صغيرة في الدور السادس من ذلك المستشفى الخاص بالطب النفسي، حيث كان يُعالَج هؤلاء الأطفال الفصاميون العشرة. وقد كان من الضروري أن يأتي هؤلاء الأطفال إلى تلك الغرفة واحدًا تلو الآخر، وبمجرد أن يكونوا هناك فإنهم يكونون أحرارًا في اختيار المواد الفنية التي يستخدمونها، كذلك أين يستخدمونها، وماذا سينتجون من خلالها.

كما كان الحال بالنسبة للقردة، تبين في الحال أن كل طفل له أسلوبه وطريقته الخاصة المميزة له وحده في العمل، هكذا كان «دان»، تمثيلًا لا حصرًا، يحب أن يسحب كرسيه كأنه مصور ياباني يرسم لوحةً بالحبر الأسود في اتجاه حامل الرسم، ثم يضع فرشاة الرسم في كل لون موجود في صينية الألوان، ثم يمسك بهذه الفرشاة بقبضة يد مرتخية sumi[2]،

(1) فصام الطفولة: هو اضطراب من اضطرابات الفصام، يظهر مبكرًا لدى بعض الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة ويتسم بوجود الهلاوس والأفكار غير المنظمة والكلام المضطرب والأوهام والهذاءات أو الأفكار المتسلطة المتكررة والتبلد الوجداني. ولا يوجد سبب مُحدَّد له، لكن بعض العلماء يرجع إلى أسباب وراثية أو أسباب متعلقة بصعوبات في عملية الحمل نفسها.

(2) رسام Sumi أو قبضة يد مرتخية: الإشارة هنا إلى ما يُسمَّى أحيانًا بالرسم للوحات غسيل الحبر Ink Wash Paintings، وتقوم التقنية هنا على أساس تخفيف الحبر بالماء وهي نوع من أنواع الرسم بالفرشاة ذات الأصل الصيني والتي يستخدم فيها الحبر الأسود في فنون الخط والرسم وبدرجات متفاوتة. ويستخدم هذا المصطلح أيضًا للإشارة إلى اللوحات اليابانية المرسومة بالحبر والتي تُجسِّد جماليات الفن الياباني والتي يستخدم فيها لون الحبر الأسود البسيط في تكوين أشكال سوداء تحيط بها مساحات بيضاء تُجسِّد الجمال الخالد وكذلك التركيب أو التعقيد الخاص بالعالم الطبيعي.

كما كان يحب أن يحرك هذه الفرشاة إلى أعلى وإلى أسفل، ثم إلى أعلى وإلى أسفل، على نحو إيقاعي ومفعم بالاسترخاء الملاحَظ.

أما «سيلما» فكانت تحب أن ترسم على حامل الرسم، بإيقاع حركي حسي مائل، لكن عملها كان متفردًا أيضًا من حيث تفضيلها الحركات الدائرية المتكررة التي تشتمل على حركة الجسم كله، كذلك فضلت «كارين» رسم لوحات فوق حامل الرسم، وكانت تستغرق في حوار إيقاعي وصوتي فعَّال، وذلك من خلال استخدامها لطخاتٍ (بقع) براقةً مشعةً من اللون، وقد كانت ترقص عندما كانت ترسم، تتحرك بعيدًا عن حامل الرسم ثم تعود إليه، وقد كانت تصغي على نحو مقصود وتستمع إلى لوحتها ولمساتها، إلى تلك الأشكال الدوامية الملتفَّة الموجودة في لونها الثري الجريء (15.3A).

لقد نما كل واحد منهم وتطور بطريقته الخاصة. هكذا تعلم «دان» أن يعرف - وأن يشير - متى مسح لونًا موجودًا فوق قطعة من الورق، وأنه على استعداد للخطوة التالية. وقد وسعت «سليما» مخزونها (رصيدها)، كي لا يشتمل فحسب على مسحات دائرية مونوكرامية Monochromatic [1]، بل أيضًا على رشات أو قطرات خطية ولمسات وثابة ذات هويات أو صبغات لونية مختلفة، كذلك تغيرت لوحات الحامل التي رسمها «جوني»، الذي كان في الرابعة من عمره، عبر الوقت، من عمل فقاعات أو بقع لونية صغيرة أعلى - أو قريبة من - كل وعاء من الأوعية الموجودة في صينية الألوان، إلى حركات مجتاحة شاملة بالفرشاة، من خلالها تحولت الألوان التي كانت متفرقة مشتتة في البداية إلى نغمات لونية مختلطة وممتزجة على نحو جميل.

ركز «مايك» أيضًا على الرسومات الخطية للأشياء والحيوانات، وقبل ذلك كله على البشر؛ فهو عمل على مدى عدة شهور، وجرَّب تلك الاحتمالات الخاصة بالشكل الإنساني (انظر الشكل 2.3)، فاستكشف مدى واسعًا (15.3B) من البيانات التصويرية الخاصة لصورة الجسم (15.3 C)، واستقر في النهاية على رمز ثابت (أو مخطط عام) للجسم الإنساني (15.3D). كذلك أحب «بوبي» أن يتحدث في أثناء عمله، فيحكي قصصًا خيالية حول رسوماته ولوحاته، ومن بين الموضوعات التي كانت مفضلة لديه، ذلك المشهد الخاص بمزرعة عمه بتفاصيلها الكثيرة (15.3G)، التي رسم نسخًا كثيرة منها (15.3F)، وكان هناك لديه أيضًا موضوع آخر يتعلق

(1) ألوان مونوكرامية: أي أحادية اللون والصور الفوتوغرافية أو غيرها التي لها لون واحد بتدرجات مختلفة تسمى مونوكرامية.

بالإبداع بالرسم لمخططات عامة خاصة بموضوعات مثل «عطلات العام»، و«كيف تحافظ على صحتك»، و«كيف نمت اليقطينة من بذرة صغيرة فحسب». وكما وصفنا ذلك سابقًا، خلال هذا الكتاب، فإن «دورثي» و«راندي» استخدما الوقت المخصص للفن بالنسبة إليهما بطرق فريدة ومتنوعة مماثلة أيضًا. (انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب).

من المهم أن نتذكر هنا أيضًا أن هؤلاء الأطفال جميعهم قد جرى تشخيصهم على أنهم يعانون من المرض نفسه (فصام الطفولة). ومع ذلك، فعلى الرغم من أنهم قد كانوا يندرجون تحت فئة وصفية مشتركة، إلا أن ما برز في أعمالهم الفنية على نحو أكثر من غيره تلك الفردية المميزة لهذه الأعمال، وذلك بالرغم من ذلك التراث أو تلك الأدبيات التي تقول بوجود تماثل كبير بين أعمال مثل هؤلاء الأطفال. وهكذا، فإنهم استخدموا الفرصة التي أتيحت لهم بطرق مختلفة؛ فاستخدمها البعض على نحو أساس من أجل اللعب الاستعمالي من أجل التمكُّن من الأشياء، والبعض الآخر من التوضيح للمفاهيم الخيالية والمفاهيم الواقعية، والبعض الثالث من أجل التنظيم والرسم لمخططات عامة لكلماتهم، ولأنهم كانوا فرديي الطابع ومتنوعين في طرق تعبيراتهم، فإن منتجاتهم قد كشفت في أغلب الأحوال، عن سواء أو توجه عادي سوي، وهو سواء ربما عكس قدراتهم وإمكانياتهم وأظهرها، أكثر من إظهاره نقائصهم أو جوانب قصورهم.

إن هناك الكثير من الأمور التي يمكن تعلُّمها من هذه الخبرة، ومن الدراسة التي نشأت عنها أيضًا، حيث كان المحكمون لها غير قادرين على التمييز بين المنتجات التي اختيرت على نحو عشوائي من بين المنتجات الخاصة بهؤلاء الأطفال الفصاميين، وتلك المنتجات الخاصة بعينة مقابلة مماثلة من الأطفال غير الفصاميين (Rubin & Schachter، 1972).

وإحدى الدلالات المتضمنة هنا أنه على الرغم من أن فئة تصنيفية تشخيصية مثل فصام الأطفال، قد تكون مفيدة وصالحة في بعض الأغراض؛ إلا أنها لا يمكنها أن تصف، على نحو متسم بالكفاءة، تلك الكلية وذلك الثراء أو تلك اللغة الإبداعية الخاصة بالفرد، كذلك لا يمكن وصف العمل الفني الخاص بهؤلاء الأطفال من خلال أية تعميمات ذات معنى عن طريق مقارنته بالأفراد الموجودين في مجموعة ضابطة من الأسوياء، ولا من خلال المقارنة بين طفل وغيره أيضًا داخل هذه المجموعة نفسها.

والطريقة الوحيدة التي يمكن أن يكون لها معنى هنا أن نعرف أن هؤلاء الأطفال، مثلهم مثل غيرهم من الأطفال، يكشفون من خلال الفن عن

ذلك التفرد الأساسي الخاص بذواتهم الفردية؛ هذا على الرغم من وجود تلك الدرجة من الاغتراب عن الذات وعن العالم التي كان يعاني منها كل فرد منهم.

على الرغم من الثراء البالغ المميز لفن الأطفال، بصفته مصدرًا للمعلومات، إلا أنه لا يمكن أن يترجم أو يتحول من خلال عملية محددة أو شكل أو كتاب إرشادي للرموز إلى فئة أو مسمى تشخيصي محدد. إن فائدة تلك الخبرة السابقة إنما تتمثل في أنها تُذكِّرنا بأنه مع أية مجموعة أخرى من البشر، فإن الأطفال الذين يُحكم عليهم بأنهم ينتمون إلى فئة تشخيصية محددة، قد يظلون أيضًا يفكرون، ويشعرون، ويلونون، ويرسمون، بطرق مختلفة على نحو جذري عن بعضها. ومن الجيد أن نتذكر هنا أيضًا أن «كل شخص، منذ لحظة الولادة، هو فرد فريد، على نحو مختلف عن أي كائن آخر قد وُجِدَ من قبل». (Moustakas, 1959, P.66).

أطفال بإعاقات بدنية موجودون في مؤسسات رعاية داخلية

على الرغم مما قلته سابقًا، إلا أن هناك آخرين أيضًا علموني أمورًا كثيرة حول القدرة الإنسانية، وحول إمكانية النمو، فبعد أربع سنوات من الخبرة مع الأطفال الفصاميين، وفي عام 1967، طُلِب مني أن أعاون في البدء في برنامج للفنون في مؤسسة لتقويم الفصام ورعاية الأطفال متعددي الإعاقات؛ لأنه لم يكن هناك أحد في ذلك التخصص في ذلك المكان من قبل.

إنني لن أنسى أبدًا ذلك اللقاء الأول مع «دزينة»، أو نحو ذلك من الموظفين العاملين هناك، والذين يرعون الأطفال الذين يعانون من الشلل الدماغي. لقد عرضوا عليّ قائمة تحتوي على نحو عشرة أسماء منهم، وعندما اكتشفت أن نحو أربعة أمثالهم قد استُبعِدوا في ضوء مجموعة متنوعة من الأسباب التي قد تبدو معقولة؛ فإنني اقترحت عليهم أن نحاول العمل على تقييم الحالة الخاصة بكل فرد منهم، لنرى ما قد يكون ممكنًا بالنسبة له. وفي ضوء هذه التقييمات التقديرية الفردية وجدنا أنه من غير الضروري أن نستبعد أي واحد منهم من برنامج الفنون (15.4A).

لقد كان المذهل أكثر ما وجدناه من أن هؤلاء الذين يعانون من إعاقات خاصة بالعظام، مثل التشنجات واسعة النطاق أو تصلب العظام

والعضلات athetosis؛ كانوا يبدون قادرين على حشد طاقات ومصادر نشاط خاصة بهم لا يمكن تخيلها، إلى درجة أنه قد كان يمكنهم النشاط بشكل مستقل وإبداعي أيضًا (الشكل 15.1).

كذلك قام بعض الأطفال مفرطي النشاط؛ وبخاصة هؤلاء الذين كانوا يعانون من تلف في الجهاز العصبي، أو الذين توقعنا أن يكونوا ذوي سلوك تدميري تحطيمي في غرفة الفن (15.4B)؛ ببعض السلوكيات الإيجابية البناءة تمامًا، وبخاصة عندما تم تطبيق برنامج عليهم لتعديل السلوك يقوم على أساس استخدام مكافآت رمزية، وقد كانت أكثر الفترات شيوعًا في تدعيم سلوكهم هي تلك الفترة التي يكونون موجودين فيها في حجرة الفن؛ هذا على الرغم من أن ذلك قد كلفنا أكبر عدد من تلك المكافآت الرمزية، وقد كان الأمر المذهل أكثر ما وجدناه من أن هؤلاء الأطفال، الذين كانوا يعانون من إعاقات خطيرة ترتبط بالعظام والعضلات، مثل التشنجات واسعة النطاق، (15.4C) أو تصلب العضلات، قد تبين أنهم قد كانوا قادرون على الحشد لطاقات ومصادر نشاط خاصة بهم، لا يمكن تخيلها بهم بصفة خاصة (15.4E)، إلى درجة أنهم قد كانوا قادرين أيضا على أن يعملوا بشكل مستقل وإبداعي أيضًا (15.46)

لقد تعلمنا أموزا كثيرة من أطفال مثل «كلير» (15.4F)، وقد كانت طفلة صماء وبكماء في العاشرة من عمرها، وقد كانت رسوماتها شديدة البراعة إلى درجة أن هذه الرسومات ساعدت هيئة المعالجين على تغيير المسمى التشخيصي الخاص بها من التأخر العقلي الشديد إلى التأخر العقلي البسيط (الشكل 15.2)، ولأنها لم تكن تستطيع أن تتكلم، وكل ما كانت تستطيعه إصدار عدد قليل من الإيماءات فحسب؛ فإن تكوين الصورة كان الأداة التعبيرية الحاسمة بالنسبة لها، وذات يوم جاءت «كلير» إلى غرفة الفن، وقد كانت تدفع كرسيها المتحرك بنفسها، بينما كانت تصرخ صرخات مكتومة بداخلها، مصحوبة بذلك الألم المبرح الناتج عن زيارتها لطبيب الأسنان، ثم إنها أجلست نفسها بنفسها على كرسيها المتحرك ودفعته إلى أعلى في اتجاه الطاولة الموضوعة في الغرفة، ثم أمسكت قلمًا من أقلام تحديد العلامات وورقة، ورسمت تلك الصورة، التي كانت أكثر بلاغةً من أية كلمات، التي أخبرتنا، من خلالها، عما كانت تشعر به بأنه أشبه بهجوم من جانب طبيب الأسنان، حيث رسمت فمها مفتوحًا تمامًا، وأسنانها واضحة فيه على نحو ظاهر، كما أخبرتنا من خلال رسمها

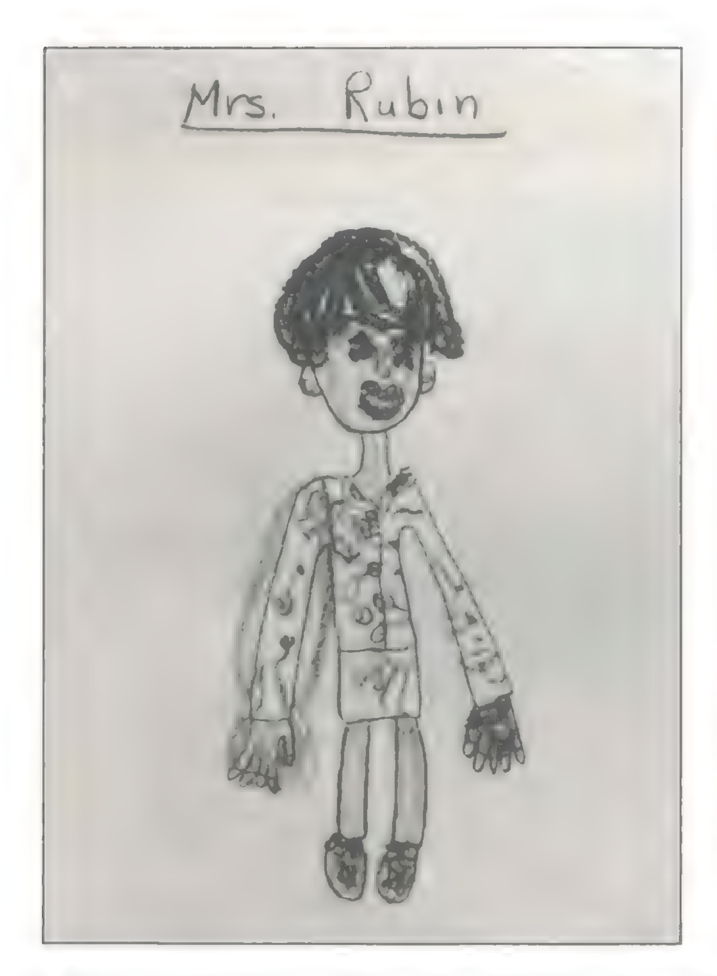
أيضًا كيف كانت تشعر بالعجز وقلة الحيلة، بينما كانت أدوات طبيب الأسنان تدخل في جسمها (الشكل 15.3).



(1-15) ولد يجلس على كرسي متحرك ويقوم بتلوين الوعاء الحادي الخاص به والمتكون من السيراميك

لقد ساعدتها رسوماتها هذه وأفادتها في الفصل الدراسي، وبخاصة فيما يتعلق بتعلم المفاهيم، كذلك العلاج الخاص بأمراض التخاطب، حيث أصبحت تلك الرسومات أشبه بجسر أو قنطرة للوصول إلى اللغة المنطوقة عن طريق كتاب الكلام الخاص بها (15.4g).

أطفال صُمٌّ في يوم دراسي



(2-15) رسم بصور المعالجة بالفن وقد رسمته كلير وهو في العاشرة من عمرها بقلم تلوين

في تجربة في مدرسة للصم في عام 1983، تم تذكيري مرة أخرى بالقيمة الاتصالية الخاصة بالفن، وبخاصة بالنسبة لهؤلاء المعوقين لغويًا، وقد طُلب مني أن أستكشف الإمكانية الخاصة بتطبيق برنامج للعلاج بالفن هناك، وذلك بأن أعمل خلال فصل دراسي مع الطلاب، كل واحد منهم على حدة، وقد وجدت

نفسى حينذاك في نقاش يدور بين عدد من المقاربات أو المناحي، كان من بينها ذلك المنحى الارتقائي Aach&Kunkle-miller، 2001;Malchiodi، Kim&Chai، 2003; (Uhlim، 1972;Williams&Wood، 1977 وكذلك المنحى التكيفي أو السلوكي (Anderson، 1992، 1994; Rozun&Malchiodi، 2003 وأيضًا المنحى المعرفي Silver، 1978، 1986، 2001 إضافةً إلى المنحى السيكودنيامي أو التحليلي Henley، 1992، Kramer، 2000).



(3-15) رسم قامت به «كلير» وقد رسمته مباشرة بعد أن قامت بزيارة لطبيب الأسنان بقلم من أقلام تحديد الخطوط

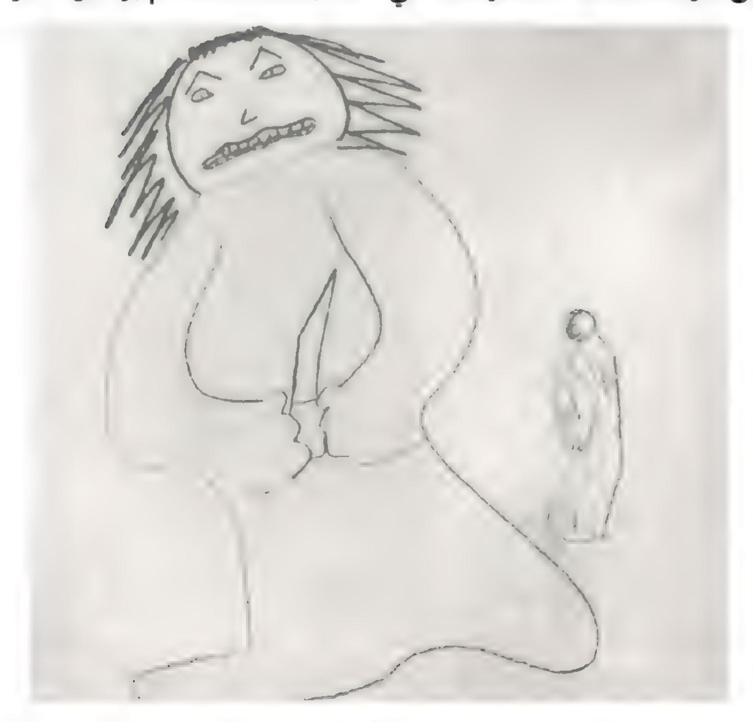
وكنت قد تعلّمت بالفعل من «كلير»، وآخرين مثلها؛ أهمية تلك الحاجة الخاصة إلى الفن بوصفه شكلًا بديلًا للكلام، لكنني كنت أيضًا بشكل عام غير متيقنة فيما يتعلق بتجديد ذلك النوع من التواصل البصري الذي سيكون الأكثر فائدة مقارنة بغيره.

لقد تم تحويل الأطفال، الذين كان عددهم ستة عشر طفلًا، إليّ عن طريق المعلمين؛ من أجل إجراء مقابلات للتقييم لهم من خلال الفن التشكيلي تحديدًا، وقد أخبرني هؤلاء الأطفال، على نحو سريع، من خلال قولهم ذلك بفصاحة تامة، عما كانوا يحتاجون إليه بالفعل، وأيضًا بشكل يفوق أية محاولة أخرى لتنظيم تفكيرهم. إن تلك المناسبة كانت فرصة أتيحت لهم للتعبير ومواجهة مشاعرهم القوية من خلال العلاج بالفن التعبيري. وبما أن برنامج التربية الفنية الذي كان متاحًا بالفعل كان من أجل المساعدة على النمو المعرفي والإبداعي؛ بدا لي أن المنحى الأفضل هنا قد يكون المنحى السيكودينامي؛ إنه المنحى الذي يمكن من خلاله أن يستخدم الأفراد المشاركون فيه الفنّ التشكيلي واللعب الدرامي للتعبير، ومن ثم التعامل مع المشاعر والتخيُّلات المشوشة المربكة والمتصارعة (15.5a).

لقد انعكست شدة حاجاتهم لهذا النوع من العون في قدرتهم على التعلق بي، هذا على الرغم من افتقاري لأية مهارات خاصة بلغة الإشارات (15.5B)، فعلى الرغم من أنني كنت أفهم بعض القليل من ذلك الكلام الذي كان عددٌ قليل منهم قادرًا على أن يتحدث به، وكنت كذلك أستطيع أن أستخدم الكتابة مع البعض الآخر؛ إلا أن التواصل الخاص بيننا كان غير لفظي إلى حد كبير، لقد كان ذلك التواصل يتم من خلال الفن التشكيلي، وتعبيرات الوجه والأداء الصامت (أو البانتوميم) (15.5C).

وفي مثال موضح لقوة استجابتهم لتلك الفرصة التي أتيحت لهم للتعبير عن أنفسهم من خلال الفن؛ سأشرككم في جلسة حدثت في منتصف برنامج العلاج مع «إلينور»، تلك المراهقة التي وُصِفت المقابلة التمهيدية معها حول الفن في الفصل الخامس من هذا الكتاب (عندما اقترحت عليها أن ترسم «شعورًا ما»)، لقد حاولت «إلينور»، التي كانت محاولاتها الانتحارية القوية معروفةً للهيئة العلاجية منذ بعض الوقت، أن تقطع رسغها في الليلة السابقة على جلسة العلاج بالفن الرابعة. وقد أدركتُ بعد أن وصفت لي ما حدث، أنها آذت نفسها بدلًا من تؤذي ذلك الهدف الفعلي الذي كان غضبها الشديد يتوجه إليه. لقد رسمت، وهي في حالة شديدة

من الاستثارة، صورةً لما تحب أن تفعله بالنسبة لذلك الشخص الراشد الكبير الذي جعلها غاضبة هكذا! وفي رسمها (15.4) ظهر مخلوق وحشي الطابع، في فمه أسنان كثيرة، ويمسك في يده بسكين ضخمة، ويطل من أعلى على شخص آخر صغير وخائف تمامًا. وقد قالت «إلينور»، في البداية، إنها هي ذلك الشخص الكبير، وإن الراشد أو الشخص الكبير الذي تقصده هو ذلك الشخص الصغير، ثم قامت بعكس أو قلب ذلك الوضع الخاص بها، وفسّرت ذلك بقولها إنها في الواقع كانت تشعر بالعجز خلال تعاملها مع تلك القوة الخاصة بمن في يدهم السلطة، وقد أوحيتُ إليها أنها ربما كانت تشعر بالخوف أيضًا من ذلك المدى الذي يمتد إليه غضبها، ومما قد تود في الواقع أن تفعله ضد ذلك الشخص الراشد الموجود في الصورة، وتساءلت عما إذا كانت قد حوّلت غضبها نحو نفسها إلى عقاب، وكذلك إلى طريقة لحماية ذلك الراشد، التي قالت بعد ذلك إنه قام برعايتها كثيرًا.



(15-4) رسم «إلينور» عنوانه «ما الذي تحب أن تقوم به» بقلم من أقلام تحديد الخطوط

لقد أمضت «إلينور» الوقت المتبقي من الجلسة في رسم شبكة خاصة بلعبة كرة اليد، كما لو كانت تحاول أن تستبعد حالة التفكير الخاصة بالصور المخيفة المتعلقة بالصورة الأولى التي رسمتها، ثم استخدمت بعد ذلك ألوان إصبع مبهجة نابضة بالحيوية؛ من أجل رسم أربعة بالونات مربوطة مع بعضها.

هكذا كانت «إلينور» قادرةً على أن تستخدم جلسة العلاج بالفن من أجل التعبير عن اندفاعها المخيف، كذلك في الدفاع عن نفسها في مواجهة مثل ذلك الاندفاع، وقد كان هذان الاستخدامان مفيدين بالنسبة لها في تلك المهمة المتواصلة الخاصة بالوعي بالذات، وفي التحكم في هذه الذات أيضًا.

وقد أعلمتُ الطاقم المسئول عن المدرسة بتلك الاندفاعات المتوجهة نحو القتل، التي عبّرت عنها «إلينور» في صورتها الأولى، إذ إنه يتم الاقتراب من تلك التخيُّلات الخطيرة والوصول إليها بداخلها، ثم رسمها من خلال الفن التشكيلي، وبما أن المرء لن يعرف أبدًا ما إذا كان سيتم تنفيذ ما تُعبر عنه في الواقع أم لا؛ فإن المعالجين بالفن، مثلهم مثل كل العاملين المحترفين في مجال الصحة العقلية، مطلوب منهم قانونيًا وأخلاقيًا أن يذكروا أيضًا مثل هذه المعلومات لبعض الأشخاص الموجودين في السلطة، في المكان الذي يعملون فيه، وهذا حقيقي على نحو مماثل أيضًا بالنسبة للعمل الفني الذي يوحي بأن الطفل قد أسيئت معاملته بدنيًا أو نفسيًا.

إن الاستجابة للتفكير بالصور الفنية الذي يشتمل على عنف أو تحريض مسألة حساسة دقيقة، ويعتمد الأمر على الموقع أو المكان الذي فيه المرء، وكذلك على الفرد أو الأفراد الذين يتعامل معهم، وعلى متغيرات أخرى كثيرة؛ ففي مبحثها المعنون بـ«الرقابة أو التدخل: لقد قلت إننا نستطيع أن نرسم ما أردنا رسمه». وصفت المعالجة بالفن مارثا هيسلر Martha Haesler (1987) ذلك المدى الواسع من عمليات التدخل التي تقوم على أساس المعنى الخاص بالتفكير/التعبير بالصور الخاصة بالنسبة للمراهقين الموجودين في جماعة محددة، وكذلك الأثر المحتمل لعرض مثل تلك الصورة داخل تلك الوحدة الخاصة التي كان يقيم فيها هؤلاء المرضى.

وعلى أساس تلك الدراسة الاستطلاعية التي شاركت فيها «إلينور» وآخرون غيرها، كانت تتم رؤيتهم مرة أسبوعيًا خلال فصل دراسي؛ وتم التعاقد مع معالج بالفن، وقد كان يعمل نصف الوقت، وقد عمل في تلك المدرسة بضع سنوات، كان يرى خلالها الأفراد والجماعات. أما أنا فقد كنتُ

مسرورة لبقائي مشتركة معهم مستشارة، وسعيدة كذلك لقدرتي على مساعدة المعالج الآخر في تصميم بعض نتائج تلك الدراسة وتقييمها أيضًا، وقد أشارت تلك الدراسة إلى وجود بعض التغيرات السلوكية الإيجابية لدى هؤلاء الأطفال المشتركين في برنامج الفن Kunkle- Miller، 1982)).

أطفال يعانون بعض مظاهر التأخر الارتقائي في مرحلة ما قبل المدرسة

هناك أيضًا خبرة أخرى خاصة بي، وقد كانت خبرة حية نشطة عبر سنوات عدة مع مجموعة من الأطفال المتأخرين في رحلة ما قبل المدرسة، ومع معلميهم أيضًا، وقد انبعث الجانب الأكبر من بهجتنا أيضًا، وأنا أعترف، من دهشتنا من أن هؤلاء الأطفال الصغار جدًا من أصحاب الذكاء الناقص (المحدود)، كانوا بالفعل قادرين على الاختيار، كذلك على المبادرة بالقيام بعمل فني مستقل، من خلال تشكيلة متنوعة من الوسائط. وأيضًا فإنه من خلال دعم ومساعدة متناقصة تدريجية من جانب الكبار (15.6A) كشف بعض هؤلاء الأطفال عن قدرات خاصة كانت مجهولة لديهم، وبخاصة التركيز، كذلك التنظيم لأنفسهم، كما أنهم جميعًا قد استجابوا لما يُطلب منهم ببهجة وحيوية، وإن كان ذلك قد حدث عند مستوى تناولي استعمالي يتعلق بالتمكن من الأداء فقط.

لقد كان المدى الخاص بالقدرات، حتى داخل هذه المجموعة المتجانسة بدرجة جيدة، من الصغار، مدى مذهلًا، وتمثيلًا لا حصرًا؛ فعندما طُلب من طفل أن يرسم صورة لشخص ما، فإنه أنتج شخبطة أطلق عليها اسم «طفل»، بينما أنتج آخر وجهًا حسن التنظيم سماه «وحش»، وقد كان هذان الطفلان في الرابعة من العمر، وقد كانا متأخرين في نموهما على نحو واضح، ومع ذلك فإن واحدًا منهما كان نشطًا على نحو ملاحَظ، على نحو يناسب ذلك المستوى المناسب لعمره، بل لقد كانت الشخبطة التي أطلق عليها اسمًا محددًا خاصًا بها واقعة أيضًا داخل ذلك المعيار الخاص برسومات الأطفال الصغار في ذلك العمر.

هكذا فإنه من خلال قيام الكثير من الأطفال باللعب الخيالي الذي يستخدمون فيه المواد الفنية؛ فإنهم ساعدونا كثيرًا على أن نرى قدراتهم على التعبير من خلال أشكال أخرى، ومن ثم فإنه على الرغم من أن ذلك البرنامج كان قد بدأ بتركيز الاهتمام على الفنون البصرية فحسب؛ إلا أنه

امتد لاحقًا كي يشتمل على أنواع مختلفة من اللعب الإبداعي بالرمال والمياه والمكعبات والآلات الموسيقية والدمى والعرائس وملابس التنكر والملحقات المسرحية (أو الإكسسوارات) وأجهزة ومعدات تدبير شئون المنزل. وقد جاء ذلك كله تطورًا طبيعيًا عندما كشف هؤلاء الأطفال عن اهتماماتهم واستعداداتهم ونزوعهم كذلك نحو التعبير عن أنفسهم باستخدام وسائل أخرى غير الخاصة بالفن التشكيلي.

أطفال عميان ذوو إعاقات متعددة وموجودون في مدرسة داخلية:

كانت أكبر مجموعة من هؤلاء الأطفال الذين تعلمتُ منهم، من الأطفال العميان ومن أصحاب النظر الضعيف أيضًا، وقد كانوا أيضًا من ذوي التأخر الكبير أو البسيط (بمعدل ذكاء 65 نقطة)، وقد كانوا يعانون إعاقات أخرى مثل الشلل الدماغي، واضطرابات الكلام واللغة، والصمم، وتلف المخ، والاضطراب الانفعالي (انظر Rubin& Klineman 1974).

وكما كان الحال بالنسبة لتلك الأمثلة التي وُصِفَت سابقًا، فقد كانت التوقعات السابقة لدى من عرفوا هؤلاء الأطفال بعيدة تمامًا عن أن تبعث على الأمل، وتمثيلًا لا حصرًا، تنبأ معلم خبير في الفنون لهؤلاء الأطفال العميان بأن يقوم هؤلاء الأطفال بإحداث الاضطراب والفوضى؛ هكذا كان يقول إن هؤلاء الصغار متعددي الإعاقات سوف يُلقون بالصلصال على سقف الغرفة، ويُحدثون فوضى ويلطخون أرضها، إذا لم تُعطَ لهم تعليمات محددة وتتقدم خطوة فخطوة نحو مزيد من الضبط. ومرة أخرى وجدت أن الخبرة بالفن كانت دهشةً سارة مفعمة بالبهجة بالنسبة لي، كما تم توثيقها بصريًا وسمعيًا بالتفصيل في فيلم بعنوان: «سوف نطلعك على ما سوف تكون قادرًا على القيام به» (Rubin، 1972).

وبما أن هؤلاء الأطفال لم تكن قد أتيحت لهم أية فرصة للقيام بأية أنشطة فنية من قبل، فإنني قد بدأت معهم بتقديرات فردية، قمت خلالها بتقييم استجابات كل طفل (15.7A) بالنسبة لوسائط مختلفة، وفيما يتعلق بمثيرات حسية متنوعة أيضًا.

(15.7B) هكذا قمنا، على أساس درجة الإبصار الخاصة بهم، كذلك المستوى العقلي، والسلوك في هذه المقابلات مع الدكتورة جانيت كلاينمان، بتنظيم الأمر والترتيب لمجموعات صغيرة متجانسة فيما بينها، يتراوح

عددها من اثنين إلى خمسة من هؤلاء الأطفال، وقد التقينا معهم لمدة سبعة أسابيع، عبر جلسات يستغرق كل منها نصف ساعة. وقد أمّلنا، خلال ذلك، أن نستكشف تلك الإمكانية الخاصة بالنمو الإبداعي الموجودة لدى الأطفال، أيضًا مع افتراض أن يكون الاختيار للمواد حُرًّا، وداخل بيئة تعليمية مخططة ومنظمة.

في حقيقة الأمر، لقد فتح برنامج الفن الاستطلاعي هذا بالفعل عيون الراشدين المشتركين معنا، وفي الوقت نفسه وسّع عوالم الأطفال (15.7C)، لقد جعلنا واعين بشكل كبير بالممكن أو المخزون الإبداعي لهؤلاء الأطفال، كذلك بقدراتهم غير المتوقعة على النمو من خلاله، كما أنهم على عكس ما كان متوقعًا، لم يُحدِثوا فوضى أو جلبة. ليس هذا فحسب، بل إنهم استجابوا على نحو مفعم بالحماس، بطريقة إيجابية بناءة أيضًا. لقد رأينا أطفالًا - بعضهم كان في أول اتصال فعلي له مع هذه المواد الجديدة – وهم يكوّنون أعمالًا فنية كان بعضها أحيانًا ذا جمالٍ باعث على الدهشة.

وعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال لم يكونوا مرتاحين في البداية، فيما يتعلق بحرية الاختيار، إلا أنهم سرعان ما فهموا أننا نريد منهم بالفعل أن يتخذوا قراراتهم الخاصة حول الوسيط، وحول الموضوع، وحول المكان الذي يرغبون في العمل فيه، ثم إنهم قاموا بعد ذلك بممارسة تلك الميزة الجديدة التي اكتسبوها (أم إن ذلك كان أحد حقوقهم؟) بمتعة واضحة، وتتناقض مثل هذه الخبرات مع تلك القضايا المتكررة التي تقول إن الأشخاص المعوقين يحتاجون للأمن والثقة التي تنشأ عن مهنة تقوم على أساس المحاكاة؛ مثل النسخ واقتفاء الأثر الخاص بالخطوط أو الأشياء (lowenfeld، 1957، p.431).

في أغلب تلك الأحوال، فتح الأطفال أعيننا على تلك القدرات التي كانت خفية مخبوءة لديهم من قبل، هكذا أدت استجابة «جيمي»، تمثيلًا لا حصرًا، تجاه اللون، التي كانت مفعمة بالمعنى، إلى تكوين برنامج للتنشيط البصري يطبق بشكل فردي. كذلك نتج عن مهارة «كارل» واهتمامه بالإنشاءات التي تُكوَّن من قطع الأخشاب القديمة تأسيس نادٍ ناجح لقطع الأخشاب بعد انتهاء اليوم الدرامي (الشكل 15.5). لقد كشفوا جميعهم عن قدرة مدهشة على النشاط بشكل مستقل، في سياق يضمن لهم الحرية في الاختيار، مما أدى أيضًا إلى تكوين ما يُسمى بـ«غرفة الدرس المفتوحة» خلال العام الدراسي التالي.

بطريقة أخرى أيضًا، كشف ذلك كله عن تلك القيم، كذلك التفرد والجمال وغير ذلك من الأمور الإيجابية، التي تجلت كلها وعكست طرق هؤلاء الأفراد المختلفة في الإدراك والمعرفة، على الرغم من أنه في مجتمعنا لا يُعترف بـ«الإعاقات» ولا تُعرف على أنها فروق أو جوانب فريدة من الذات، بل يُنظر إليها باعتبارها جوانب من النقص أو القصور Moustakas 1997 .p 247



(5-15) كارل وهو يقوم بالإنتاج لواحد من تكويناته التي انتجها باستخدام القطع الخشبية

لقد مكّنَنا الأطفالُ الذين عملنا معهم من مراجعة تصورنا الخاص عن الإعاقة، وهو ذلك التصور الذي كان يعُدُّها نوعًا من النقص الأساسي، فأصبحنا نُدركها الآن على أنها فرق أساسي موجود بين الأفراد فحسب.

لقد كان من المستحيل علينا أن نُنكر وجود هذه الإعاقات لديهم، أو أن ننكر وجود تلك المشاعر المؤلمة الكثيرة التي أحدثتها بداخلهم. إن المرء لا يمكنه هنا أن يقول، بصراحة، إن عمليات الإدراك والإبداع الخاصة بهم في الفن هي نفسها العمليات الموجودة لدى المبصرين، كما اقترح ذلك البعض (Frued، 1969). لكن ما وجدناه، على كل حال، أن «العمى قد يصبح الأساس الذي تقوم عليه حالة إبداعية نوعية وفريدة» (Lowenfeld, 1957, P.446)، كذلك أن الأفراد المبصرين قد يفقدون قدرًا كبيرًا من الثراء الموجود حولهم من خلال افتقارهم لما سُمي بالوعي الحسي الحركي (Haupt, 1969, P.42).

عندما فتحنا أنفسنا وعقولنا حتى نتفهم طرقَهم المتفردة في الوجود؛ تعلَّمنا أن نُعلي من قيمة الغيرية otherness الخاصة بهم، وأن نُثري طرقنا الخاصة في الرؤية والمعرفة التي أصبحت أكثر بفضلهم. لقد وسّع هؤلاء الأطفال حدود وعينا من خلال إشاراتهم إلى «ذلك الصلصال الذي تبدو رائحته شبيهة برائحة الحلوى»، أو إلى أقلام تحديد الخطوط التي تشبه الأثير، أو تلك «الورقة الناعمة». لقد جعلونا نتجول في عالم الأصوات، كما حدث بالنسبة لـ«بيلي»، ذلك الذي كان يجد متعة شديدة في استخدام ذلك القلم المؤشر أو قلم تحديد الخطوط والعلامات الذي كان يُصدر صريرًا كثيرًا جدًّا.. الذي كان يُحدث جلبة كاملة.. وعلى الرغم من أن المرء قد لا يختار أن يستخدم قلم تحديد خطوط وعلامات ذات ريشة مصنوعة من اللباد P274، باعتباره الأداة المناسبة لولد يفتقر إلى حاسة الإبصار، إلا أن «بيلي» علّمنا ضرورة ألا نسمح لتصوراتنا الخاصة المسبقة بأن تتداخل مع أي من تلك الوسائط التي قد نقدمها للطفل المعاق، وفي الحقيقة إننا بدلًا من أن نصل إلى أو نجد ذلك الوسيط الأفضل بالنسبة لهؤلاء الأطفال المكفوفين؛ فإننا قد اكتشفنا أن كل واحد منهم قد اختار المادة المفضلة الخاصة به من بين كل تلك المواد المتاحة (الصلصال، الخشب، السلك، الألوان، الطباشير، أقلام تحديد الخطوط والعلامات أقلام التكوين.. إلخ).

هكذا، فإنه ومن خلال ذلك الاستخدام الحساس لأيديهم؛ علّمَنا هؤلاء الذين لا يرون شيئًا أمورًا كثيرة حول ذلك النوع من الانتباه اللمسي

الحر الطليق الذي يستخدمونه عند محاولتهم الوصول أو تلمُّس طريقهم، فيما يتعلق بهيئة الأشياء العامة وشكلها وملمسها الخاص. لقد بدوا لنا كأنهم يعرفون ذلك الموضع المناسب الذي ينبغي أن يضعوا فيه بقايا قطع الأخشاب؛ مما قد يوحي بوجود نوع من «الحس الجمالي اللمسي» لديهم، على نحو مختلف من ذلك الحس الجمالي البصري، وهو أمر قد تم استكشافه في دراسة استطلاعية قمنا بها لاحقًا (Rubin، 1976).

في الواقع، عندما وضعنا عصابة عينين فوق أعيننا، فإننا قد وجدنا أننا قد شعرنا بمنحوتاتهم على نحو مختلف تمامًا، مقارنةً بقيامنا بالنظر إليها فحسب. وقد تساءلنا متعجبين عما إذا كان هناك بالفعل نوع من «التفكير اللمسي»، ربما يكون مماثلًا لـ«التفكير البصري»[1] (Arnheim، 1969).

على نحو مشابه أيضًا، فإن هؤلاء الأفراد الذين كانوا محدودي الإبصار، قد جعلوا إحساساتنا أيضًا أكثر رهافة، إلى حد الاستثارة والتأثر الناتجين عن هذه الخبرات الحسية الجديدة الخاصة بهم. لقد استجاب «بيتر»، تمثيلًا لا حصرًا، فيما يشبه الشعور بالصدمة اللونية، عندما واجه تلك الدرجات اللونية القوية المكثفة من ألوان التيمبرا، أما «تيري» التي كانت تعاني من فقدان السمع، كذلك من محدودية في الإبصار، فقد قفزت، بالفعل، حرفيًا، في بهجة وسرور بعد أن اكتشفت صدفةً أن الصلصال الرطب (المبلل بالماء) عندما يتم ضغطه على ورقة بيضاء؛ فإنه يترك علاقة مرئية، وذلك عندما قامت بذلك بنفسها.

لقد كان استخدام المواد، في أغلب الأحيان، استخدامًا متسمًا بالحرية والابتكارية، ربما بسبب وجود حالة خاصة من البراءة الأصيلة لديهم، وذلك الانفتاح أيضًا على الخبرات. لقد كوّن «ديفيد»، باستخدام أنابيب رغاوي الصابون Foam Tubes وأدوات تنظيف غليون التدخين والبايب، «مكنسة» مبهجة، ثم دار بها بعد ذلك حول الغرفة، مصطنعًا حركة ضوضاء كتلك التي تُصدرها المكانس المعروفة.

هكذا أمكن ضبط عدوانه المتكرر غير المتحكم فيه، الذي أوقعه من قبل في مشكلات كثيرة، وتم توجيهه نحو نشاط فني، من أجل الإعلاء من ذلك النشاط العدواني السابق لديه أو التسامي به (15.7D).

---

(1) الإشارة هنا إلى كتاب رودلف أرنهايم الشهير: «التفكير البصري»، ويقصد بالتفكير البصري -: محاولة فهم العالم من خلال لغة الصورة والشكل والتشكيل.

لقد كان هناك أيضًا نوع من الشعر في عناوين لوحات «بيتر»، ومن ذلك تمثيلًا لا حصرًا العنوان: «قمة جبل تتجه برأسها نحو الغرب، وذئب قيوط يعوي في الليل، والقمر بدر في صورته الكاملة»، كما كان هناك جمال خاص ساحر في وصفه الإحيائي[1] لتلك المنحوتة التي صنعها من بقايا الخشب المسماة «جسر الرسوم (المدفوعة) التذكاري»، إنه ذلك الجسر الذي «يسمح للناس بأن يعبروا فوقه، ويسمح للسيارات بأن تعبره (15.7E)، وربما أيضًا بسبب عدم النضج الخاص بهؤلاء الأطفال ارتقائيًا أو نمائيًا، فإنهم قد كانوا أقل نقدًا لذواتهم مقارنةً بمعظم الأطفال غيرهم والمماثلين لهم في أعمارهم. هكذا كان «بيتر» يستطيع أن يقول عن منتجه الذي أبدعه، ومن خلال زهو ما، لا يتضمن وعيًا بالذات: «إنها منحوتة جميلة جدًّا».

لقد فتح هؤلاء الأطفال أعيننا أيضًا على قوة تلك المشاعر المتعلقة بإدراكهم أنهم بشر عميان، وكذلك على حاجاتهم الخاصة للتعبير عن أنفسهم، فذات يوم جاء أربعة أطفال منهم، لم يكن لديهم أي إبصار وظيفي بالفعل، وجلسوا حول طاولة، وعمل كل منهم في مشروع مختلف من اختياره/ اختيارها، ثم شاركوا في مناقشة حامية حول الإعاقات حول الناس الذين ليسوا في لياقة بدنية جيدة، الذين هم من الصُم، أو العرجان أو المشلولين والمتأخرين عقليًا، ثم إنهم قد تذكروا أيضًا متى أصيب الناس القريبون منهم أو لحق بهم ضرر، أو كانوا مرضى على نحو خطير (15.7G)، كما أنهم قد تحدثوا أيضًا عن أنفسهم، وعن الخطر الخاص بالخسائر الأخرى التي قد تلحق بهم، وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «لاري» (7G.15) قال: «إن هذا شيء مهم جدًّا جدًّا، ليستمع كل فرد لي! إن هذا قد يحدث لكم أيضًا يا أصحاب، فأنت عندما تصبح مريضًا، كما تعرفون، قد تفقد سمعك أيضًا، انظروا، ففي ذلك الوقت الذي كنت أعاني خلاله من آلام في الأذن، أصبحت تقريبًا أصمّ (فاقدًا للسمع)، وهناك شيء آخر أيضًا، أنك إن لم تنم جيدًا وتستيقظ، فلسوف تشعر بالمرض أيضًا، سوف تمرض، نعم! أنا لا أعتقد أنك سوف تفقد أي شيء». (لقد تم استئصال عيني «لاري» عندما كان في الخامسة من عمره)، وعندما تحدّث لاحقًا عن عملية إزالة حصوة من كُلية والده، قال عنه: «إنه لم يزل يمتلك كل شيء».

لقد استمرت هذه المجموعة تعمل معًا في مشروعاتها، وشاركت أيضًا

(1) المقصود أنه كان يصفها كما لو كانت كائنًا حيًا يعيش ويتحرك... إلخ.

خبراتها المخيفة، وقد كانوا يشعرون بقلق مرتفع حول ما يمكن أن يحدث لهم، وقد صاغ «لاري» ذلك الأمر على النحو التالي: «إن الأمر يبدو لي أشبه بمن صدمته سيارة فجأة، انظر، إنه أمر شبيه بما يحدث عندما أموت، شبيه بما يحدث الآن، كما لو أنني أموت بالفعل». وأخيرًا، تحدثت «تامي» أيضًا عن شخص تعرفه، «لم يكن يستطيع أن يسمع ولا أن يرى»، وقد سألت هؤلاء الأطفال عما يشعرون به بشأن هذا الأمر، فقال «لاري»: «هذا هو الشيء الوحيد الذي فهمته الآن! أنا لا أستطيع أن أرى.. وأنا حزين فيما يتعلق بهذا الأمر».

وقد سألتُ «بيل» عن كيفية شعوره بشأن هذا الأمر، فقال بعد كثير من الامتناع والتلعثم، مفسرًا محاولته الخاصة بالذهاب إلى طبيب الأسنان: «أنا غير مهتم، وحتى لو كنت لا أستطيع أن أرى.. أنا لست كذلك.. إنني فقط أتظاهر.. أنا فقط أتظاهر بذلك.. أنت تعلم ذلك». (فقلت له: أنت تتظاهر فقط بأنك تستطيع أن ترى؟) قال: «نعم، إنه حقٍ لست... أنا لا أحب... إنني لا أسمح حقٍ... إنني حقٍ لا أتكلم حول الأمر، إنني فقط أتظاهر.. أو أقوم بالإيهام.. حقٍ بأن هذا الأمر غير موجود لديّ»، وقد أكد «لاري» بسرعة هذا الأمر أيضًا بقوله: «هذا ما أفعله أنا أيضًا، هل تعلم ما أفعله في أثناء الليل؟ في كل ليلة وعندما أنام، فإنني أقوم بالإيهام فقط بأن هذه المشكلة ليست موجودة لديّ! هذا هو كل ما في الأمر»، وقد شعرت تلك الجماعة في ذلك الوقت بالارتياح، واستمر أفرادها يتحدثون عن غضبهم وحزنهم؛ بسبب كونهم من العميان، وكذلك عن كيفية رغبتهم، على نحو شديد، في أن يتمكنوا من الرؤية.

لقد بدا لي أن نموهم، خلال هذا البرنامج الخاص، ازداد على نحو ملموس، وذلك فيما يتعلق بالكيفية الشكلية الخاصة بعملهم، وقد تجلى ذلك في تلك الحرية المنضبطة الخاصة بالعمليات التي كانت نشطة لديهم، كذلك في شعورهم الطيب تجاه أنفسهم هكذا، فخلال تلك العملية الخاصة بالتكوين والإبـداع لمنتجاتهم متزايدة التركيب، تلك الطبيعة الشخصية، قد كانوا أيضًا يكتشفون ويحددون هوياتهم (وربما يحققونها) بوصفهم أفرادًا متفردين. كما أنهم، ويا للمفارقة، كانوا أيضًا مندرجين في عملية لتعليمنا نحن بعض الدروس، فعلى الرغم من أبصارهم الكفيفة إلا أنهم قد استطاعوا أن يفتحوا عيوننا نحن أيضًا.

لقد تعلمنا منهم أن «المستويات النهائية من التحصيل» قد تكون

تقلصت أو تراجعت، ليس فحسب بواسطة تلك الجوانب الأصلية الخاصة من القصور، التي قد تكون لدى الأطفال أنفسهم، لكن أيضًا بواسطة تلك القيود التي يفرضها الكبار عليهم (Weiner، 1967، p.7). لقد تعلمنا منهم أيضًا أن «الاستعداد الضروري الوحيد المفعم بالمعنى هو.. تلك المرونة وتلك القصدية والرغبة في أن تلتقي مع الطفل كما هو، مع ضرورة أن تكون لدينا ثقة فيه وإيمان به، أيضًا بوصفه شخصًا كليًا يمتلك عددًا من الإمكانيات التي لا حصر لها».

(218-Moustakas، 1959 ،p.217)

التغيرات عبر السنوات منذ الطبعة الأولى من هذا الكتاب

لقد تم التغلُّب الآن، إلى حد كبير، على تلك التشككات التي واجهتني خلال ستينيات القرن الماضي وسبعينياته، وذلك فيما يتعلق بوجود قدرات إبداعية لدى ذوي الإعاقات. والشكر موصول هنا إلى تلك الجهود العلمية الرائدة في هذا المجال، التي قام بها علماء وباحثون أمثال لوفينفيلد (1952.1957) وشيفر سيمرن (1961) وكذلك لمؤسسات تم إنشاؤها لاحقًا مثل اللجنة القومية للفنون من أجل المعاقين، التي شُكِّلَت عام 1975 (التي تُسمى الآن: اللجنة القومية لفنون ذوي الاحتياجات الخاصة)، ولأفراد أيضًا مثل دونالد أولين uhlin ورولي سيلفر 1978) Rauley Silver) وفرنسيس أندرسون (1992) وسالي سميث (1979)، وكلير وروبرت كليمنتس (1964)، وقد بدأ كثير من المعالجين بالفن، ومنهم أولين uhlin وسيلفر وأندرسون وديفيد هنلي (1992)، سيرتهم المهنية بصفتهم معلمين للفنون تخصصوا في العمل مع المعاقين.

هناك بعض المعالجين بالفن الآن أيضًا الذين يعملون في المدارس العامة، في العادة، مع أطفال تتداخل إعاقاتهم الوجدانية مع قدرتهم على التعلم. ففي برنامج بدأته جانيت بوش (1975) منذ خمسة وعشرين عامًا في مقاطعة «ديد» بولاية فْلوريدا؛ عمل طاقم كبير من المعالجين بالفن على تقديم خدماتهم للأطفال من الأعمار كافة (15.8A)، كذلك فإن المدارس الخاصة المكرسة للأطفال ذوي الإعاقات هي الآن أكثر ميلًا لأن تُقدِّم العلاج بالفن للصغار الذين يعانون من مشكلات انفعالية واجتماعية من أنماط متنوعة (15.8B)، وكذلك للذين يعانون من صعوبات التعلم (15.8C)

ومن مظاهر خلل عصبية (15. 8D) ومن إعاقات بدنية (DT.15) ومن فقدان للبصر (15.8F) وفقدان للسمع أيضًا (15.8G). وفي معظم هذه الحالات تتم اللقاءات مع الأطفال بشكل فردي وبشكل جماعي، اعتمادًا على ما يحتاجون إليه.

في عام 1985 حدَّدت كارول كونكل- ميللر، التي قامت خلفيتها المهنية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وفي التأهيل والعلاج بالفن؛ تلك اللقاءات الخاصة التي يحتاجها المعالجون بالفن، الذين لدى عملائهم إعاقات بدنية أو معرفية أو حسية، فسواء كانت الإعاقة مؤقتة أو دائمة، أو لا يمكن التنبؤ بها؛ فإنها تؤثر على مفهوم الذات الخاص بأي شخص، كذلك على حالته المزاجية وعلى نظرته للحياة، وهكذا فإنه من المهم تمامًا بالنسبة لأي فرد يعمل مع الأفراد المعاقين أن يكون حساسًا إكلينيكيًا (في أثناء عمليات التشخيص والعلاج)، كما أنه ينبغي عليه أن يفهم ويتفهم تلك الشروط الأساسية الحاسمة على نحو خاص في نجاح العلاج بالفن مع الأطفال.

اعتبارات خاصة في تقديم الفن للأطفال ذوي الإعاقات

إن الشرط الأول، وربما كان الشرط الأكثر جوهرية، أن تعتقد مخلصًا في ما كان لوينفيلد قادرًا على أن يقوله، بمثل هذا الاقتناع: «إن كل كائن بشري قد مُنح روحًا إبداعية خاصة به» (P.430.1957). إن ذلك ليس شيئًا قد يمكن تعلمه، لكنه شيء إذا شُعِر به على نحو صادق، ونُقِل إلى الطفل؛ فإنه قد تكون له تأثيرات إيجابية هائلة. كذلك يبدو أنه من المهم هنا، على نحو مماثل، أن نعتقد أيضًا بأن كل الكائنات الإنسانية لديها ميل أصلي وطبيعي يدفعهم نحو النمو، ونحو النظام والتكامل. وإنه من أجل أن تتاح الفرصة لأي نوع من الحرية، داخل أي إطار مُيسّر؛ ينبغي على المرء أن تكون لديه ثقة في قدرة الطفل على أن يصبح هو نفسه، وهي نفسها، وأن يقوم أيضًا باختيارات ويتخذ قرارات بشأن عمله، أو عملها.

قد يكون من الضروري أيضًا أن تمتد وتوسع حدود تلك الفكرة العامة التي قد تكون لدى الفرد عن «الفن»، إلى الدرجة التي تشتمل عندها على المعالجة لمواد القص واللصق (الكولاج) بالقدمين من خلال طفل فَقَدَ ذراعيه، كذلك القيام بعمليات المسح أو الإزالة للألوان بطريقة إيقاعية

متكررة بواسطة طفل فصامي. وعلى نحو ما، فإن مثل هذه الأنشطة الخاصة بالمعالجة الاستعمالية التناولية، كذلك صنع الأشياء وتكوينها، أنشطة تشبه؛ بالنسبة للفن، علاقة اللعب بالأصوات لدى الأطفال الرضع، وكذلك علاقة الرطانة Jargen بالنسبة للكلام. إنها تمثل نوعًا من الإعداد أو التهيئة بالنسبة للتعبير الشكلي، كما أنها تمثل، على نحو مشروع، جانبًا من ذلك الفن الخاص بذوي الإعاقات، كما يكون الحال بالنسبة لإعداد القراءة في حالة المتعلم العادي.

إن هناك بعض الأطفال ذوي الإعاقات الخطيرة، الذين يكون اللعب الحسي غير ذي الشكل المحدد بالمواد الفنية هو الطريقة الأفضل؛ من أجل جعلهم قادرين على تحقيق شيء ما! ارتقائيًا، فلماذا نحرمهم من مثل تلك المتعة؟ ولماذا نفرض عليهم مطالبنا الخاصة منهم بأن ينتجوا عملًا أكثر وضوحًا أو قابلية للإدراك؟ إن مثل هذا الفرض أو الإلزام قد وجدناه واضحًا في تلك الخطوط العامة أو التخطيطية المعدة من قبل، التي لا يزال يُطلب من الأطفال أن يلوِّنوها، وهو أمر لا معنى له بالنسبة لطفل لم يزل بعدُ موجودًا في ذلك المستوى قبل الشكلي pre- Figurative level من الارتقاء التصويري. وقد يبدو مثيرًا للسخرية أن يتم اعتبار ذلك الملء لخطوط وحدود وضعها الآخرون أمرًا أكثر مشروعية كفن، مقارنةً بذلك التناول أو المعالجة الحرة للوسائط بواسطة الطفل.

هكذا قد تشتمل الفنون الخاصة بذوي الإعاقات، وينبغي أن تشتمل أيضًا على ذلك المدى الكلي الواسع الممكن الخاص بالأنشطة التي تشتمل على تناول الأشياء أو المعالجة اليدوية لها، وكذلك تكوينها أو صنعها، بواسطة أي وسيط، أو أية مادة قابلة للتحكم فيها بواسطة الطفل، وليس بالضرورة أن تكون تلك الوسائط أو المواد التقليدية المعروفة.

قيم الفن بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقات

على الرغم من أن توضيح أهداف الفن وقِيمه أمر حقيقي وصائب بالنسبة للأطفال جميعهم؛ إلا أنه أمر مهم على نحو خاص أيضًا «بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقات الخاصة»، الذين يقدم مثل هذا الفن بالنسبة لهم من خلال مبررات خاطئة، وليس معنى ذلك أننا نقول إن مثل هذه الأنشطة ليست مفيدة في شغل وقت الفراغ، وتطوير المهارة اليدوية، أو

التعلم للمشاركة، لكننا أيضًا نقول بل إنه حتى في الفن قِيم أخرى أكثر أهمية حتى بالنسبة للطفل المعاق.

وتمثيلًا لا حصرًا، فإن المتعة والسرور هما من جوانب الرفاهية أو التي يتم في أغلب الأحيان إنكار وجودها بالنسبة للأفراد الذين يعانون من بعض الإعاقات؛ لكنهم مع ذلك يحتاجون إلى متع ومسرات حسية يدوية وحركية، ومتع حسية حركية عضلية أيضًا من أجل خفض التوتر، وكذلك إتاحة الفرصة لحدوث نكوص مسموح به. إن الأطفال العميان، الذين بدوا خلال الجلسة الأولى خاملين ومكتئبين، الذين تم تحديد خصائصهم المميزة خلال الجلسة الأولى أيضًا عن طريق أحد الملاحظين، بأنهم منصاعون ومطيعون؛ قد جاءوا بعد أن اندمجوا في الفن، وقد أصبحوا أكثر حيويةً ونشاطًا، لقد بدأوا في الابتسام، وفي الحركة والكلام على نحو أكثر حريةً، كما بدأوا يُظهرون سرورًا حقيقيًا خلال استغراقهم في العملية الفنية، كذلك خلال استمتاعهم بالمنتجات التي أبدعوها (15.9A). لقد أشار البعض إلى أن الحاجة إلى اللعب قد تكون حاجة جوهرية، مثلها في ذلك مثل الحاجة إلى الحب (Curry، 1971). وإن النقيض للعب المشترك (أو التفاعل المشترك) هو الموت (Erikson، 1972.p.21)، وأيضًا أن «النشاط المفعم باللعب والمرح هو ما يجعل الحياة تستحق أن تعاش» (Sutton – smith، 1971، p21).

هكذا يزود الفن هؤلاء الأطفال بفرص مهمة للنشاط على نحو مستقل بقدر الإمكان، على الرغم من أنه ينبغي أن يكونوا في معظم الأحيان معتمدين على الآخرين، وهكذا أيضًا تتم مساعدتهم، من خلال الاختيار المستقل، كذلك القدرة على اتخاذ القرارات، وعلى تحديد هوياتهم في ضوء شروط رمزية ومنتجة، وبذلك يستطيعون تطوير أذواقهم وأساليبهم الخاصة. فعلى الرغم من أن بعض سبل أو قنوات التعلم والتعبير الأخرى قد تكون قد سُدّت بالنسبة لهم، إلا أن هذه الخبرات الفنية قد تساعد هؤلاء الأطفال على التطوير أكثر لتلك السبل أو المسالك الحسية والإنتاجية، التي لم تزل مفتوحة بالنسبة لهم، ومنها السبيل الخاص باللمس بالنسبة لمن فقد البصر، وسبيل الرؤية لمن فقد السمع، وسبيل المهارة اليدوية لمن أصبحت سيقانهم مشلولة أو غير قادرة على الحركة.

هكذا أيضًا فإن الأطفال المعاقين، من خلال التدريب والممارسة، يستطيعون أن يطوروا سيطرة على الأدوات والمواد والعمليات وتمكنًا منها

أيضًا. هكذا يتعلمون ويفيدون من تلك المتعة وذلك المرح المترتبين على تطوير المهارة، ويخبرون أو يعايشون ذلك الزهو المصاحب للإنتاج الذي يعرفون عن حق أنهم أصحابه، وبما أن الأطفال ذوي الإعاقات قد يشعرون في أغلب الأحوال أنهم خارجون عن السيطرة، بدنيًا ونفسيًا؛ يبدو أنه من المهم، هنا على نحو خاص، بالنسبة لهم، أن تتوفر لهم المواد والوسائل التي يشعرون من خلالها بأنهم أصحاب المسئولية، وأنه يمكنهم أن يكونوا أيضًا القادة أو المديرين.

تتمثل إحدى القيم الكبرى الخاصة بالفن بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، في أنهم يمكنهم أن يكونوا، من خلال الفن، مجموعة الأفراد الأكثر إيجابية وفاعلية، ولأنهم الأفراد الذين يمكنهم القيام بأشياء تحدث للمواد التي يستخدمونها، من خلال هذه المواد أيضًا، وذلك على نحو خاص؛ لأنهم في أغلب الأحيان تتم قيادتهم وإلباسهم ملابسهم والذهاب بهم إلى الطبيب وعلاجهم... وهلم جرا، على نحو سلبي. بعبارة أخرى، فإنهم هكذا يستطيعون، من خلال الفن، أن يكونوا قادرين على تحقيق التمكن والسيطرة من خلال اللعب بالمواد الفنية، وفي بعض المواقف الصدمية التي يعايشها الأطفال العميان فإنهم يقومون، في أغلب الأحيان، باتخاذ أو تقمص دور الشخص القوي والأكثر قدرة على السيطرة والتحكم، بدلًا من ذلك الدور الأصلي الذي كان، غالبًا، هو دور الشخص العاجز.

هكذا لعبت «كارين»، التي كانت ضحيةً لعمليات إساءة استخدام الأطفال، دور الأم الغاضبة، المولعة بإنزال العقاب القاسي غير الدافئة، وذلك بالنسبة لأطفالها الرُّضّع الذين صنعتهم من الصلصال، وقد كانت تصرخ فيهم قائلةً: «أنت، اذهب إلى سريرك! أنت لن تحصل على مزيد من الطعام، أما أنت فلن تحصل على أي شيء تأكله اليوم» (انظر: 14.2f).

إن هؤلاء الأطفال لا بد أنهم يعانون من ضغوط شديدة، ومن صدمات أكثر، كما أن الكثير منهم يمتلكون طرقًا أقل تُمكنهم من مواجهة هذه الضغوط والصدمات، هكذا كان الحال بالنسبة لـ«بيتر» وذكرياته الخاصة حول عملية الفتاق التي أجريت له (15.9B).

من خلال الفن يستطيع الأطفال أن ينطلقوا وأن ينكصوا على نحو آمن، وبخاصة عند التخفيف أو التهدئة من القلق المتعلق بالمواد السائلة عن طريق استخدام حدود مادية قد تحدد تكوينها وهويتها مثل الأطباق (الصحون) والصواني، كما أنهم يمكنهم أن ينطلقوا وأن يعبروا رمزيًا عن

مشاعر الغضب أو الخوف القوية، التي يصعب التعبير عنها على نحو مباشر، وبخاصة عندما يشعر المرء بأنه هش ضعيف ومعتمد على الآخرين أيضًا. إن المشاعر أو الإحساسات قد يمكنها هكذا أن تنخفض وتهدأ أو تستثار من خلال عمليات الاتصال مع الوسائط الفنية، كذلك من خلال عمليات التمثيل الرمزية، وتمثيلًا لا حصرًا كان «لاري» يشم رائحة أقلام تحديد الخطوط الشبيهة بالكحول «أقلام تحديد الخطوط الأثيرية»، التي أثارت لديه قدرًا كبيرًا من اللعب الذي تعلق بتذكُّره لزيارته للطبيب، ومن ثم فقد كوّن، باستخدام الصلصال، رموزًا خاصة بالحركة الحرة تمثلت في شكل صواريخ كثيرة (الشكل 16.4).

هكذا، فإنه من الممكن أن يعبّر الطفل المعاق أيضًا عن مشاعر وأفكار كثيرة من خلال الفن، فيتخفف أو يهدئ من توتراته الداخلية على نحو آمن، وفي الوقت نفسه يبدع أشكالًا جمالية دالة.

في ضوء ذلك كله، فإن تلك المهمة المترتبة على ذلك، والخاصة بتزويد الأطفال بالفن، ستكون مهمة متعلقة بالامتداد أو التوسيع لحدود الخيال؛ وذلك من أجل مواءمة موقف التعلم للفنون مع تلك الحاجات الخاصة بهذا الفرد ذي الطبيعة الخاصة أيضًا. إن ذلك قد يعني القيام بمواءمة بدنية، كما في حالة توفير ألوان إصبع تتكون من شوكولاتة البودنج لهؤلاء الأطفال الذين لا يستطيعون أن يكفوا، عادةً، عن وضع أيديهم في أفواههم، أو القيام بربط الورقة الموجودة على منضدة بشريط أو ما شابه ذلك، حتى يستطيع طفل مصاب بمرض الكنع Athetoid [1] أن يركز طاقته أو طاقتها، على التحكم في أداة الرسم. إن ذلك قد يعني أيضًا التفكير بشكل جديد حول الوقت، وحول مدى الانتباه Attention span أو مقداره الذي يكون طفل مرحلة ما قبل المدرسة المتأخر عقليًا، قادرًا على القيام به في البداية، ومقاسًا بالثواني، أو على أفضل تقدير بالدقائق، إنه قد يعني أيضًا تنظيم الحيز المكاني، وتجميع الأفراد، بحيث يستطيع الطفل الأشد احتياجًا شديد التطلب، أو شديد النشاط تمامًا، أن يقوم بالتركيز المطلوب منه للاندماج في الفن. إنه قد يعني، بعبارة أخرى، أن نكون منفتحين، وأن نقوم أيضًا بأية مواءمات ضرورية حتى يستطيع أن يكون هؤلاء الأطفال مسيطرين على ما يقومون به بقدر الإمكان (Anderson،

(1) الكنع Athetosis: مرض خلْقي نتيجة خلل في الدماغ، يجعل الطفل يقوم بحركات ملتوية بطيئة لا إرادية، تصيب الأجزاء السفلى من الأطراف العليا، وله أسباب عدة؛ كالعدوى في أثناء الولادة أو بعدها مباشرة، أو بعض أمراض الدم التي تكون لدى الأم أو لدى الجنين... إلخ.

(1992، 1994).

من أجل أن يكتشف طفل معاق وسيطًا أو وسيلةً مفضلة بالنسبة له؛ ينبغي أن تتاح له الفرصة للاستكشاف والاختيار، وعندئذ فقط يمكن لأي طفل أن يكتشف طريقته/ طريقتها الشخصية الملائمة في القيام بالأشياء. وهكذا، فإن وجود مدى اختيار واسع بالنسبة للوسائط، ووجود انفتاح، أيضًا، بالنسبة لاستخدام الوسائل التعبيرية الأخرى ذات الصلة؛ أمرٌ أساسي بالنسبة لهؤلاء الأطفال، مثلما هو كذلك بالنسبة لغيرهم. فإذا كان تحديد هوية الذات، كذلك النشاط على نحو مستقل؛ هدفين من بين الأهداف الرئيسية التي يُرجى تحقيقها عن طريق استخدام الفن مع المعوقين؛ فإن البنية التنظيمية التي يتحقق بداخلها هذان الهدفان أمر حاسم هنا. وأحد جوانب مثل هذه البنية الميسرة جانب يتعلق بذلك الاتساق، وكذلك القابلية للتنبؤ فيما يتعلق بمدى إتاحة المواد الفنية، وفيما يتعلق كذلك بذلك التنظيم الخاص لهذه المواد بطريقة محددة، تجعل الطفل كفيف البصر قد يكون متمتعًا بدرجة قصوى من الاستقلال في الحصول على هذه المواد، وفي استخدامها أيضًا (15.9c). وهناك جانب آخر يتعلق بأن نكون متأكدين من أن المواد المقدمة مواد تلبي الغرض من استخدامها.

لقد أشار كثيرون ممن قاموا بتعليم الفنون للمعوقين بصريًا أو للمعاقين الذين يعانون من أمراض خاصة بالعظام، إلى تلك الفائدة الخاصة المتعلقة بوضع حدود أو معالم مكانية محددة، حيث يمكن للطفل أن يعمل بداخلها على نحو مستريح (Lindsay، 1972). وفي حقيقة الأمر فإن الأطباق (الصحون) والصواني تبدو حاويات مفيدة، ليس فحسب لأنها تقلل من فرصة وقوع أية حوادث مؤسفة، بل لأنها أيضًا تمكّن من جعل ذلك السلوك النكوصي أو الذي من المحتمل أن يكون «سيئًا مؤذيًا» أو غير منظم، سلوكًا قابلًا للاحتواء سيكولوجيًا أيضًا (الشكل 15.6). إن وسائط محدثة للفوضى أو البقع كالصلصال، أو ألوان الإصبع، وسائط تعمل في البداية على استثارة الشعور بالقلق لدى كثير من الأطفال المكفوفين، لكن تلك الحدود المادية الخاصة ببعض الأشياء التي سبق أن أشرنا إليها هي التي تساعدهم في النهاية على السيطرة على ذلك الشعور بعدم الراحة أو الانزعاج.

وربما كان هناك شرط آخر ميسر، على نحو مماثل، وهو شرط يتعلق بوجود إطار سيكولوجي يسمح بوجود حرية حقيقية، واستكشاف حقيقي

أيضًا من جانب الأطفال، وأقصد بذلك، على نحو أساسي، وجود تقبُّل، ومحاولة كذلك لفهم معنى تلك الخبرة بالنسبة للطفل، وليس ما تعنيه هذه الخبرة بالنسبة للراشد الذي يراقب الطفل، لكنه أيضًا الشخص الذي لا يستطيع أن يدخل إلى إطار الدلالة المرجعي الخاص بذلك الطفل.

إن هذا ليس أمرًا سهلًا؛ لأنه يتطلب نوعًا من الانفتاح والتقمص العاطفي؛ وهما أمران شديدا الصعوبة، حتى بالنسبة للطفل العادي أو معه، وأمران شاقان على نحو خاص مع المعوقين. إن ذلك يعني التقبُّل لأية استجابة صادقة من جانب الطفل، بغض النظر عما إذا كانت تلك استجابة غير متوقعة أو غريبة أو نكوصية أو فوضوية، ما دامت لم توقع أي ضرر أو أذى واقعي؛ فقد يحتاج طفل ما، تمثيلًا لا حصرًا، في البداية، إلى أن يستكشف وسيطًا جديدًا، وقد يعني هذا أن يقوم ذلك الطفل بشمِّ هذا الوسيط وتذوقه وطرقه أو ضربه على شيء، كذلك الضغط عليه أو عصره، والتلطيخ به واللعب، وكذلك الاحتمال بألا يظهر أي ناتج مكتمل خاص به نتيجة لنشاطه. إن ما نقصده بالتقبُّل هو أن نتقبل غير المتوقع، ومن ذلك مثلًا ما تبيَّن من حب «بيلي» لأقلام تحديد الخطوط والعلامات، التي تُحدث صريرًا على الورق. ومع طفل معاق؛ قد يعني ذلك أيضًا التثمين أو إعطاء قيمة مرتفعة حتى لأكثر أشكال التقدم الذي يقوم به هذا الطفل بطئًا وإيلامًا خلاله، كذلك لجهوده الشاقة المضنية لتجميع الأشياء ووضعها معًا.

وقد تكون هناك حاجة أكبر بالنسبة لهؤلاء الأطفال، وبخاصة في البداية، لتدخُّل الكبار؛ أحيانًا لمساعدتهم على البدء في أمر ما، كما يتجلى في تكنيك الإغلاق closure لدى لوينفيلد (1957، p.435)، كما يكون من الضروري أيضًا، في أغلب الأحيان، أن ننضم إلى اللعب معهم، كما في حالة هؤلاء الأطفال المحرومين أو الأقل حظًّا، الذين لا يعرفون كيف يلعبون على نحو تلقائي. وغالبًا يعني هذا الأمر أيضًا القيام بما أوصى «ويلز» أمهات الأطفال المكفوفين به، وهو أن يعملوا «كما لو كانوا هم الأنا المساعدة للطفل، إذ يساعدونه على تنظيم عالمه من غير عون من البصر». (p.363.1965).

ربما كان الأمر الأكثر أهمية هنا، أنه من الضروري أن نُعلي من قيمة المنتج الخاص بالطفل، حتى مقارنته بأي منتج قدمه غيره.. لأنه على الرغم من أن تلك المنتجات التي يقدمها هؤلاء الذين يعانون من إعاقات خطيرة، قد تبدو غير فنية أو سيئة؛ إلا أنني أتفق مع لوينفيلد في قوله: «إن العمل

الفني الأكثر بدائية، الذي يولد في عقل شخص كفيف وينتج بيديه، عمل له قيمة أعظم من تلك الأعمال الأخرى التي تقوم على أساس مجرد المحاكاة المتسمة بالكفاءة» (1957، 446).



(6-15) طفل كفيف وهو يشعر بالخبرة والمشاعر الناتجة عن لمسة لألوان الإصبع

ومثلما يكون من الأساسي أن نُعلي من قيمة ما يستطيع الفرد أن ينتجه، على نحو مستقل بقدر الإمكان؛ فكذلك من الأساسي أن يكون المرء قادرًا على أن يتقبل كل تلك المشاعر والتخيُّلات التي يتم التعبير عنها رمزيًا أو لفظيًا، فمن خلال ما نقدمه من مساعدة للأطفال على الإنتاج بحرية لعملهم الخاص، والتعبير كذلك عن مشاعرهم الصادقة؛ يمكن أن تنبثق تلك الأفكار أيضًا، التي يكون للتقبل الهادئ من جانب الراشد لها قيمة علاجية حقيقية. ومن الأمور الحيوية التي ينبغي أن نتذكرها هنا أيضًا أنه ليس هناك صواب أو خطأ في الفن، أو في ذلك التفكير الداخلي، لكن قد يكون من الصعب أن نتقبل تلك الحيوية، وأيضًا ذلك العنف الخاص بالأفكار الخفية الموجودة داخل هؤلاء الأطفال الصغار المتسمين بالهدوء والخضوع أو سهولة الانقياد؛ لكونهم لا يجرؤون على معارضة هؤلاء الذين يكونون بالفعل في حالة اعتماد عليهم؛ فإن مشاعر الغضب نحو الكبار تبدو أكثر شيوعًا حتى بين المعوقين منهم، لكنها تكون مشاعر مخبوءة في الداخل في أغلب الأحيان، وحتى عندما تندفع هذه المشاعر فجأة من أجل التنفيس عبر ذلك الغضب أو التخفيف منه، فإنها تظهر في الغالب على نحو سريع وتلقائي في ذلك اللعب الرمزي الخاص بهم، كذلك خلال الانشغال في عمل بالمواد الفنية. هكذا قد يرغب الطفل، تمثيلًا لا حصرًا، في تكسير منتجه/ منتجها، أو القيام بنوع من التحطيم التخيُّلي لشخص آخر. إن الطفل أو الطفلة قد يحتاج إلى أن يحكي قصة مفجعة دامية أو مخيفة مرعبة، حول ما يقوم به من نشاط فني أو إبداعي.

وتمثيلًا لا حصرًا، فإن «ثيري» قد استجابت، في نوع من الغضب الشديد، خلال المقابلة الفنية الأولى لها في مدرسة المكفوفين، وذلك بأن قامت بالضغط والعصر، ثم السحق للصلصال، بينما كانت تتحدث بامتعاض أو استياء واضح عن: «أختي.. لقد كانت فقط تجلس وتضحك عليَّ، إن ذلك لم يكن مضحكًا، إنه ليس كذلك! لقد كانت تضحك عليَّ، لقد سحقتها حتى الموت.. لقد سحقتها حتى الموت! لقد قمت فقط بسحقها!». فمن خلال سحق «ثيري» لقطعة الصلصال بقوة وعنف؛ فإنها قد كانت آمنة في التخيل لذلك الانتقام المتوهم الخاص بها، هكذا فإن ذلك الإطار من التخيل والملازم للطبيعة الرمزية للفن، إطار يساعد في توفير نوع من التنفيس الآمن عن مثل هذه الاندفاعات التي ربما كانت ستصبح ذات شكل مخيف لو تم التعبير عنها بطريقة أخرى.

وعلى الرغم من احتياجات الأطفال التي تتجاوز ذلك؛ إلا أنه قد تكون هناك مشكلات حقيقية بالنسبة لأي راشد يرغب في لعب دور مدعم ومتعاطف ومتقبل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هؤلاء، ويرجع ذلك إلى حقيقة أن هؤلاء الأطفال يعملون بالفعل على إثارة مثل هذه المشاعر اللاعقلانية لدى الكبار أيضًا، ويبدو أنه من الحيوي هنا، على نحو خاص، أن نكون نحن على وعي كذلك بمشاعرنا الخاصة، واندفاعاتنا ورغباتنا، بحيث لا تعترض الطريق. وتمثيلًا لا حصرًا، فقد يعمل امرؤ، على نحو غير مقصود، على جعل طفل ما شخصًا معتمدًا من خلال وجود حاجة لديه للعطاء أو لتعويض الطفل عن الإعاقة التي أصيب بها؛ لكنه قد ينكر أيضًا وجود درجة ضرورية من الاعتمادية ومن القيود والضوابط التي يضعها، من خلال ما يقوم به على الأطفال. وعلى نحو مماثل أيضًا، فإن المرء لا بد أن يكون حذرًا في ألا يضغط على الأطفال أو يقوم بإغرائهم من أجل العمل بطريقة يعرف أنها سوف تثير إعجاب الكبار الآخرين، كالوالدين مثلًا أو الزملاء. إن المرء ينبغي عليه أن يكون حذرًا، فلا ينضم للطفل أو يسايره في محاولته لإنكار واقع خاص بالمعوقين، كما كان الحال، تمثيلًا لا حصرًا، في حالة الطفل «بيل» الذي قال: «إنني أتظاهر أو أوهم الآخرين بأن هذه المشكلة غير موجودة»، وعلى المرء بالطبع أن يكون حساسًا بالنسبة إلى رغبات الطفل، ولحاجته أيضًا إلى التظاهر أو الإيهام، على اعتبار أن ذلك يمثل جانبًا من تلك العملية الخاصة بالتأقلم مع الواقع. إن التحدي الكلي، والمؤلم، لكنه الضروري أيضًا، أن نساعد هؤلاء الأطفال على الوصول إلى حالة ما من تقبُّل الواقع الخاص بإعاقتهم، كذلك تقبُّل مشاعرهم وتخيُّلاتهم المتعلقة بها كلها، وحينئذ فقط سيكونون أحرارًا في النمو وفي التطوير الكامل للجوانب الصحية عن ذواتهم أيضًا.

إن الصغار المعوقين ليسوا من الذين يسهل العمل معهم من خلال الفن، لكن المكافآت التي ستترتب على قيامهم بذلك سوف تكون هائلة أيضًا. إنهم يحتاجون فقط إلى عون أكبر ومساعدة من الراشد، ليس فحسب من خلال إخبارهم بما يستطيعون القيام به وكيف، لكن أيضًا بأن يكون مَفهومًا، ومساعِدًا لهم على الصياغة أو التشكيل لمساعيهم الإبداعية الفريدة الجاهدة القوية. إن الأمر قد يتطلب مزيدًا من الطاقة والقدرة على التعاطف، وعلى الفهم لطفل مختلف تمامًا عنه. إن الأمر قد يتطلب مزيدًا من الخيال؛ من أجل اكتشاف طريقة ما يستطيع من خلالها ذلك الطفل أن يمتلك استقلالية وقدرة كذلك على التحديد أو الإرادة الشخصية الخاصة

داخل الفن، ومن خلاله أيضًا. إن الأمر قد يتطلب الكثير من الصبر والكثير أيضًا من الوقت؛ وذلك من أجل أن يتعلم الطفل كيف يبدأ عملية عرض عمله. لكن أن تتمكّن من أن تساعد طفلًا ما على أن يكون هو ذاته/ ذاتها وليس شخصًا آخر، عمليةٌ، في جوهرها، تمثل خبرة جميلة، بدرجة تفوق قيامك بالإيعاز لطفل ما، أو قيادته، أو إغرائه داخل قالب محدد قد تم تنظيمه من قبل، بصرف النظر عن مدى جاذبيته. إن ذلك أمر مثير بدرجة كبيرة، كما أنه يكون أمرًا لا يمكن التنبؤ به أو توقعه على نحو كلي أيضًا.

إن الفن لا يمكنه أن يمنح الإبصار لطفل كفيف، أو يمنح حالة الفهم الواضح لطفل متأخر عقليًا، أو يجعل طفلًا مشلولًا أو يعاني من عرج قادرًا على الحركة الحرة، لكنه يستطيع أن يمنح طفلًا ما طريقة مثيرة، منشطة محفزة سارة؛ كي يستمتع بالعالم الحسي الموجود منه، وأن يستكشفه أيضًا. إن الفن يمنح الطفل طريقة لأن يكون هو المسئول، حتى في نطاق محدود، عن وسيط أو أداة يتم التحكم فيها برغبته أو برغبتها. إن الفن يمنح الطفل الصغير التمكن والسيطرة على أية أدوات أو عمليات تكون جذابة بالنسبة له وفي متناوله، كذلك أن يتذوق تلك المتعة الخاصة بالمهارات التي يصل إليها أو يحققها من خلال الممارسة. إن الفن يعطي الطفل طريقة كي ينطلق على نحو آمن، وأن ينكص وأن يلطّخ ويحطم وينفّس ويخفض من توتراته الجسمية، أو أن ينطلق ويعبر على نحو رمزي أو لفظي عن مشاعره المخيفة القوية.

إن الفن يمنح هؤلاء الأطفال القدرة على التحكم، وعلى التنظيم، ووضع التفاصيل المتعلقة بذلك الإحساس الخاص بجسمهم أو بيئتهم، المتعلق فيها بالزمن أو بالمكان، وعلى إضفاء المعنى واستخلاصه من الأشياء من خلال التنظيم لها، أو التنظيم لأنفسهم وحياتهم من خلال نشاط منتج. إن الفن يمنح الأطفال طريقة لاكتشاف هوياتهم وتحديدها أو تعريفها، من خلال قيامهم باختيارات واتخاذهم لقرارات وتقديمهم لإبداعات أصيلة وصادقة وخاصة بهم على نحو فريد. إنه يمنحهم أيضًا طريقة لإبداع منتجات يمكنهم أن يسعدوا بها وأن يفخروا، كما يمكنهم أن يمنحوها للآخرين، ومن خلالها يمكنهم أحيانًا من أن يضيفوا جمالًا حقيقيًا إلى العالم (انظر مثلًا Selfe، 1977). والأكثر أهمية أيضًا، أنه خلال هذه الخبرة الإنتاجية الإبداعية، يمكن لهؤلاء الأطفال أيضًا أن يضيفوا معنًى حقيقيًا لحياتهم ولواقعهم، كذلك لخيالهم.

هكذا يمكن أن يكون الفن، وينبغي أن يكون -بالنسبة للمعوقين- شيئًا يفوق مجرد كونه طريقة لشغل الوقت، أو وسيلة فحسب لتحسين المهارات اليدوية. فبالنسبة للبشر كافة، وبخاصة للمعوقين منهم «من الممكن أن تكون الخبرات الفنية طريقة أيضًا للأداء عقليًا لنشاط مرغوب يستحيل القيام به بدنيًا» (Alkema، 1971، p.3).

وإذا كان من الحقيقي أن «الإنسان يقوم بالإبداع، كما لو كان يُخرج إبداعاته هذه، من بين جروحه المهلكة» (Meerloo، 1968، p.22) فمن ثم ستكون هناك حاجة لدى ذلك الطفل، الذي يعاني من إعاقة ما، إلى هذه الخبرة الإبداعية على نحو أكبر كثيرًا من ذلك الطفل الصغير الذي لا يعاني من جروح غير قابلة للشفاء.

وحيث إن هذا الطفل المعاق أو تلك الطفلة، لا بد له أن يتعلم في النهاية «أنه يعيش في عالم صُنع كي يعمل بشكل كامل، ومن أجل أن تؤدَّى المهام منه على نحو كامل»؛ فإن الفن يكون مهمًا هنا على نحو خاص، باعتباره «منطقة خاصة يمكن بداخلها بالفعل مواءمة ذلك العالم الرمزي وتوفيقه على نحو يتناسب مع حاجات المعاق، بحيث لا يكون فيه متمتعًا فحسب بحرية الإخبار أو الحكي عن عالمه وخبراته؛ بل أيضًا يُتوقع منه أن يقوم بذلك أيضًا». «بالإضافة إلى ذلك كله فإنه عندما يقوم بذلك؛ فإنه يسهم في حالة الفهم العامة الخاصة بنا، وذلك من خلال إضفائه شكلًا محددًا على خبراته الخاصة الفريدة» (Kramer، 1983)؛ وإنه أمر لا بد وأن لوينفيلد قد عرفه، عندما وضع عنوانًا خاصًا دالًا لكتابه الذي احتوى على جهده العلمي حول المكفوفين، الذي نُشر في عام 1939، وكان العنوان: طبيعة النشاط الإبداعي The Nature of Creative Activities.

الفصل السادس عشر العلاج بالفن مع الأطفال المعاقين ومع والديهم

تماثلات وفروق

يُعَد العلاج مع الأطفال المعاقين، بشكل عام، علاجًا مشابهًا للعمل مع هؤلاء الذين يظهرون وينشطون كأنهم عاديون؛ لكن لديهم أيضًا مشكلات انفعالية. فمن الحقيقي أن الطفل الذي لديه إعاقة بدنية أو حسية، تكون لديه أيضًا مشكلة فحواها أن هذا الطفل مختلف، على نحو يمكن تبيُّنه، عن غيره من الأطفال، بل إن هذا صحيح بالنسبة للطفل الذي يكون لديه قصور غير مرئي، كالتأخر العقلي مثلًا. إن المعاقين، على كل حال، يشبهون غيرهم من الأطفال كثيرًا في اهتمامهم بالوسائط، وفي رغبتهم في أن يكونوا مستقلين، وفي القلق الذي ينتابهم فيما يتعلق بالتمكن من أمرها أو السيطرة عليها، وفي شعورهم بالخوف والغيرة والغضب أيضًا.

ومع ذلك فإنهم مختلفون أيضًا، على نحو رئيس، بسبب أن إعاقتهم تقوم بالتأثير على نحو خطير على إدراكهم، كذلك على علاقتهم بالعالم، بسبب كونهم - بطرائق واقعية كثيرة - محرومين، حتى مع وجود أفضل رعاية لهم؛ فإنهم يميلون إلى أن يكونوا «جوعى» وأكثر توقًا للخبرات الحسية والإبداعية وللخبرات الوجدانية والتفاعلية، كذلك مع الآخرين، وأيضًا إلى ذلك النوع من الموقف الآمن الضروري للعلاج الوجداني، وهكذا يحتاج أي طفل كفيف إلى أن نتحدث إليه، في أغلب الأحيان، أكثر من أي طفل مبصر، فهو يحتاج إلى أن يتم إخباره بما هو متاح حوله، وأين يوجد، كما يحتاج أيضًا إلى أن تتم طمأنته صوتيًا Vocally، بوجود الآخرين المستمر معه.

ولأن إعاقتهم هي واقعٌ بالنسبة لهم، على غير شاكلة تلك التخيلات الخاصة بذلك الطفل الذي لم تتهدد حالة التكامل البدني لديه بشكل حقيقي؛ تكون لديهم مشكلات تتعلق بالتعامل مع المشاعر والتخيلات الخاصة بإعاقتهم، وتساؤلات على نحو خاص حول كيفية حدوث هذه الإعاقات وأسبابها، وكيف يستطيعون أيضًا أن يواجهوها الآن وفي المستقبل.

وانطلاقًا من أنني قد توفرت لي تلك الميزة الخاصة بتعلم قدر كبير من المعلومات والخبرات من بعض الأطفال المكفوفين الذين حضروا إلى عيادتي، أود أيضًا أن أُفيد من عملي معهم من أجل توضيح بعض ما يحدث عندما

يتعامل شخص ما مع طفل يكون مضطربًا، نتيجة شعوره بأن قصورًا حسيًا ما لديه، هو واقع ينبغي أن يعيش فيه. في البداية سوف تقرأ تقييمين فرديين من خلال الفن خاصين بـ«كاندى؛ ثم تقييمًا أسريًا من خلال الفن؛ قد كان يمثل جانبًا من عملية التقدير التقييمي الكلية لها، وفي النهاية سوف نستعرض ذلك العلاج الذي حدث مع والديها بصفتهما زوجين، ولأنني لم أكن على يقين فيما يتعلق بمدى السهولة التي ستكون من خلالها هذه الطفلة قادرة على تكوين علاقة معي، وقادرة كذلك على التكيف مع الوسائط الفنية ومع العيادة؛ فقد اقترحت القيام بجلستي تقييم فرديتين.

كاندي: تقييم فردي من خلال الفن

يعد توفير المواد التي يمكن أن يستخدمها المكفوفون، على نحو مناسب، أمرًا مهمًا، كما أن مساعدتهم على الشروع في العمل قد يشتمل على أمور تتجاوز إعطاء التعليمات والعرض الشارح فحسب، على نحو يفوق ما يحدث بالنسبة لطفل مبصر قد تتوفر لديه خبرة إبداعية سابقة، وعندما تبدأ المقابلة الشخصية الخاصة بالفن مع طفل كفيف فإنها لا تكون، على كل حال، مختلفة تمامًا عن تلك التي تجرى مع طفل مبصر.

إن ما هو مختلف هنا، على كل حال، أن تلك المشكلة الخاصة بمواجهة حقيقة الفقد أو اختلال النشاط الخاص بعضو من أعضاء الجسم؛ تكون مشكلة كبيرة هنا، ولا بد لكل طفل كفيف من أن يتصدى لها، وهناك أيضًا تلك المشكلة الخاصة بذلك التخيل الذي فحواه أن الأم هي التي لم تمنح الطفل الجهاز المناسب للإبصار، أو أنها قد أخذته معها بعيدًا بسبب «أشياء شريرة» محددة. هذا من بين التخيلات الشائعة هنا.

لقد ظهر هذا الأمر على نحو سريع نوعًا ما لدى «كاندي»، تلك الطفلة، التي كانت في العاشرة من عمرها، خلال جلسة التقييم الفردي الأولي لها. لقد قامت تلك الطفلة الكفيفة والمصابة أيضًا بالشلل الدماغي Cerebral palsy، في البداية، بصنع منحوتة «شبيهة بالكلب» من الصلصال، هي «دوجي» (كما أسمت بالفعل كتلة الصلصال التي صنعتها على هيئة كلب)، ثم واصلت عملها فأبدعت نوعًا من الدراما، في نهايتها يتم أخذ الكلبة الأم بعيدًا.

يرجع أحد كوابح التعبير وقيوده عن الغضب تجاه الوالدين لدى الطفل الكفيف، إلى تلك الاعتمادية الفعلية للطفل على والديه، كذلك إلى شعوره بالعجز والهشاشة أو الضعف أمام فكرة الانفصال عنهما.

لقد وضعت «كاندي» كلبها الصلصالي أولًا «أسفل في القبو»، وقد صرخ ذلك الكلب بصوت مرتفع: «لقد أسقطتني!»، ثم واصلت «كاندي» عملها قائلة: «دعنا نتظاهر بأن الكلب هو إحدى الأمهات»، ثم قالت: «إنهما يعانقان أحدهما الآخر، ثم ينامان». وقد قالت ذلك بعد أن وضعت قطعة صغيرة من الصلصال بجوار القطعة الأكبر، ثم قالت أيضًا: «هذه هي الأم الشبيهة بالكلب، وهذا هو الطفل الرضيع الجرو.. إن ذلك الطفل يذهب خلف أمه تمامًا، ثم يتم ترك الأم بعيدًا!».

وعندما سألتها: من الذي سيفعل شيئًا كهذا؟ قالت: «الولد الصغير، لقد أخذها إلى حظيرة الكلاب»، ثم حطمت تلك الطفلة قطعة أخرى من الصلصال بقوة وعنف، ثم صرخت بصوت مرتفع بغضب: «أيها الولد السيئ! إنك تعرف أمورًا أفضل من ترك الجراء بعيدًا! سأدعك تقوم بهذه الأمور! أحضر هذه الجراء هنا ثانية». ثم طعنت فتحة (ثقب) موجودة في جسد الطفل، قائلة: «يا ولد! إنك ستموت! هناك! إنك الآن ميت! تخيل أن هذه (وكانت أداة صلبة من الصلصال تشبه سكينًا) سوف أقتله بها إلى الأبد» (وفي قصة أخرى لاحقة، خلال تلك الجلسة نفسها، حكت «كاندي» عن أب «مات بسبب التقدم في العمر.. لم يقتله أحد، أنا لم أقتله».

في دراما أخرى تم نسجها «حول عمل صلصالي في نهاية الساعة نفسها» عبرت كاندي عن قلقها من أن يلحق بها ضرر أو أذى؛ قائلة: «لا تقتلوني! أووه! هؤلاء الأشخاص السيئون سوف يقتلونني! وأنا لم أفعل أي شيء خطأ! أووه، ساعدوني! أنا لم أفعل أي شيء! خطأ! أنا لم أفعل أي شيء خطأ!». وقد سألتها عن الدور الذي كانت تقوم به في القصة، فقالت إنها كانت تقوم بدور الأم. ثم إنها تظاهرت، أو أوهمت من خلال اللعب الخيالي، بأنني كنت ابنتها الصغيرة، وأنها كانت أمي الجديدة، وقالت: «وإنك تحتاجين إلى أم جديدة، إنك تستطيعين الحصول عليها الآن في هذه الدقيقة، وأنا سوف أصنع الفطائر المحلاة، وسوف آخذ مكانها، لأنها ميتة.. إن أطفالي يلكمونني بقبضاتهم ويحاولون شد شعري وجذبه». وعندما عبّرت كاندي عن شعورها بالقلق الشديد لكونها أصبحت أمًّا وصارت بنفسها هدفًا لذلك العدوان؛ قررت أن تبطل هذا الفعل المتخيل

حول قتل الأب، وتستبدل به غيره. وهكذا أعلنت بنغمة صوتية مثيرة للدهشة: «لقد عادت أمك إليك! ويمكنك أن تحكي لها كيف كنتِ في حال طيبة عندما كانت في السماء». وكما لو كان ذلك الدافع لم يزل موجودًا بداخلها على نحو قوي، استمرت تقول: «ربما أمك، ربما صارت أمكِ مريضة، أظن أنها ستعود غدًا».

بالإضافة إلى رغبات قتل الأم هذه، هناك لدى الأطفال المكفوفين، في أغلب الأحيان، تخيلات وأحيانًا أعراض تشتمل على السرقة. ويعكس هذا الأمر، فيما يبدو، من ناحيةٍ شعورًا ما بأن شيئا ما قد سُرق منهم (أبصارهم)، وبأنهم قد سُرق منهم شيء هو من حقوقهم أو ممتلكاتهم الخاصة، وإنه يحق لهم أن يستعيدوه. في المقابلة الثانية الخاصة بالفن، تظاهرت كاندي بأنها لص وأنها أيضًا شرطي، وقالت: «سوف أسرق نقودك، لأنني أحبها».

خلال قيامها بدورها كشرطيّة صارمة جدًّا (الضمير) قامت، مِن ثم، بالقبض على اللص ووضعته في السجن، لكن ذلك اللص المثابر قد عاد مرة أخرى، على الرغم من ذلك، فقال الشرطي: «هل عدت مرة أخرى! ماذا دهاك؟». وربما كان ذلك السؤال، على كل حال، سؤالًا شديد القرب مما كان يحدث في البيت، في بيتها، لأنها أعقبته بتحول مفاجئ (توقُّف ثم انقطاع) في لعبها.

في الدراما التالية، كانت «كاندي» تُمسِك بقطعة من الخشب وقطعة من الإسفنج أيضًا، وقد كانت تحركهما قريبًا من وبعيدًا عن أحدهما الآخر، مجسدةً بذلك نوعًا من صراع الإقبال-الإحجام، وكانت تقول: «ثم جاءت القطعة الخشبية فوزًا، وسألت قطعة الاسفنج عما إذا كانتا تستطيعان أن تخرجا وأن تلعبان معًا؛ ثم لعبتا معًا، ثم ضربت إحداهما الأخرى وهي تقول أنت سيئة! لا، بل أنتِ السيئة! وفي النهاية قالت العصا: أنا لا أريد أن ألعب معك بعد ذلك أبدًا». ثم قالت كلتاهما: «أنا سأغادر! لا، بل أنا التي ستغادر!». ثم صرخت العصا الخشبية بصوت مرتفع وضربت ذلك الشيء خشن الملمس، وتم قتل الجميع.. «أووه لا، هل قُتلت! لماذا قتلتني؟ لقد قمت بشيء خطأ! لا بل أنت التي قمت بذلك! لا بل أنت!». وقد كانت المعضلة الضاغطة متمثلة هنا فيما إذا كانت الأم قد قامت بشيء خطأ، أم أن هذه الطفلة هي التي كانت سيئة» وأنها قد سببت الإعاقة لنفسها بصفتها نوعًا من العقاب.

باستخدام «ألوان الإصبع» لاحقًا، كانت «كاندي» مستحثة ومتحفزة بفعل بذلك الإحساس الذي تُحدثه هذه المادة الدهنية Creamy، ثم إنها قد تخيلت وجود شخص ما غير مسرور من ألوان الإصبع يقول: «إنني أتصرف بلطف كبير معك!». ومع استمرارها في استخدام ألوان الإصبع، واصلت «كاندي» كلامها الذي دار حول بعض القصص المضحكة وبعض القصص المخيفة التي تدور حول الأشباح، والجرعات السحرية، وبخاصة تلك الجرعات السحرية التي تجعلك مريضًا، التي تعني أنك تعاني من وقت عصيب فيما يتعلق بعملية التنفس.. ومن وجود ساحرة مخيفة. «إنها تستطيع أن تعطيك جرعات من المواد السيئة.. إنها تعطيك جرعات، وأنت تهاجمها، وهي تهرب بعيدًا». وهذا التخيل الذي قد يدور حول احتمال وجود طعام سيئ (أو جرعة سيئة) قدمته الساحرة – الأم، وأحدث إعاقة محددة، هو تخيل شائع أيضًا هنا.

في محاولة مألوفة مماثلة للسيطرة على ذلك القلق الذي نتج عن مثل ذلك التخيل؛ تظاهرت كاندي بعد ذلك، بأنها تضع يديها المبللتين بألوان الإصبع داخل مجموعة كبيرة من الأشياء وفوقها، بينما كانت تقول إنها تقوم «بتلويثها». ثم قالت لي: «تظاهري بأنك تمشين بشكل ظريف مضحك( )!، وإنك.. ولكن من سيمحو ذلك التلوث؟ تظاهري بأنك تشعرين بالمرض. وأنا سوف أضع هذه المادة الملوثة داخل ابتسامتك - سوف أضع المادة الملوثة داخل عينك - تظاهري بأنني أضع هذا التلوث داخل جوربك، تظاهري بأنك قد ألحقتِ الضرر بذراعك من خلال ذلك التلوث.. إنني سوف أضع المادة الملوثة داخل طبقك.. والآن ستأكلينها، وإنك سوف تموتين!».

ومع تظاهرها بأنها قد أصابتني بالعمي، كذلك قتلي، أصبحت كاندي قلقة؛ ثم كان هناك تغير مفاجئ في لعبها؛ لأنها قد حاولت أن تُبطل تأثيرات اندفاعاتها الانتقامية الغاضبة تجاهي، فقالت: «لن يكون هناك أي تلوث مرة أخرى. إن التلوث سوف ينقشع ويتبدد؛ ولن أكون أبدًا ملوّثة». ثم لصقَت قطعة من الصلصال فوق إصبعها، واستمتعت بوجود تلك القطعة على ذلك الإصبع، كما قاومت محاولات إزالتها مع قرب انتهاء الساعة المخصصة للجلسة.

كاندي: التقييم الفني الأسرى:

بعد أن تقابلتُ مرتين مع كاندي نفسها؛ تمت دعوة أسرتها للمجيء من أجل القيام بنوع من التقييم الفني. وقد اشتمل الحضور في تلك المقابلة على كاندي ووالديها وأخيها البالغ من العمر أربعة عشر عامًا، كذلك أختها التي كانت في السادسة من عمرها، ومن أجل أن يكون التقييم مفعمًا بالمعنى كان من الضروري تعديل النموذج المستخدم في التقييم وفقًا لحاجات «كاندي» الخاصة، وبدلًا من القيام بشخبطة أو بلوحة-جدارية معًا، طلبت من الأسرة أولًا أن يؤلفوا قصة معًا، على أن تكون قصة تستطيع كاندي أن تشارك فيها بسهولة، بقدر الإمكان (16.1A).

وقد أعقب هذا أن طُلب منهم تمثيل الأسرة من خلال أي وسيط يرغبون في استخدامه. لكنَّ ما كان متاحًا أمامهم كان فحسب بقايا قطع أخشاب مسطحة رفيعة من أشكال وأحجام مختلفة، جنبًا إلى جنب مادة لاصقة وورق مقوى، بالإضافة إلى مستلزمات عادية خاصة بالفن. وقد اختارت كاندي خمس قطع من الخشب، وكانت مختلفة عن بعضها البعض، ثم لصقتْها على الورق المقوى بطريقة تعكس الكثير من رغباتها وإدراكاتها حول أسرتها (16.1B).

بعد أن اختارت «كاندي» شكلًا ما لكل شخص، وضعت أمها ناحية اليسار، ثم أباها (وقد كان أكبر حجمًا من أمها على نحو ملاحَظ) ناحية اليمين، ثم وضعت أخاها في الوسط «بمفرده»، ثم وضعت نفسها (وكانت القطعة الأصغر حجمًا والأكثر نحولاً بين القطع الخشبية، ناحية اليمين بجوار أبيها)، ثم وضعت في النهاية أختها الأصغر «بالقرب من أمي».

لقد منحَتنا اختيارها المتمهل المتعمد هذا للأحجام والأشكال، كذلك مقدار شمك القطع الخشبية؛ إضافة إلى وضعها الواعي للأشخاص في أماكنهم التي يقومون فيها بأنشطتهم؛ نوعًا من الفهم الجيد لإدراكها الخاص لتلك العلاقات الموجودة داخل الأسرة، هذا على الرغم من حقيقة أنها لم تكن تستطيع أن ترسم أيّة أسرة.

لقد كان من الواضح أن أخاها، البالغ من العمر أربعة عشر عامًا، لم يكن سعيدًا بوجوده في العيادة؛ فقد ظل متجهمًا في صمت، وقد حدث ذلك عقب أن قال إنه لا يستطيع أن يكوّن عائلة أو أن يرسمها على كل حال، فإنه قد تم حفزه وتنشيطه بعد ذلك، ربما من خلال رغبته في

المنافسة، وربما أيضًا لم تكن مسألة استخدام الأشكال الخشبية بنفسه عمليةً متضمنة لأي تهديد (16.1C).

هكذا رسم هذا الأخ الرمزَ الدال عليه وحده، أو وضَعه، في وسط قطعة الورق المقوى، وقدّمه كأنه يطلق الصواريخ على الأشخاص الأربعة الآخرين داخل الأسرة، الذين وضع كلّ واحد منهم في أحد الأركان، وهي صورة دقيقة تمامًا حول ما كانت عليه الأمور في ذلك الوقت. وهكذا ثبت أن تلك المواد قد كانت مفيدة، ليس فحسب لتلك الطفلة التي كانت تعاني من إعاقة حسية، بل أيضًا في التغلب على تلك المقاومة الخاصة بأخيها الأكبر.

كاندي: العلاج بالفن لوالديها

إن استخدام العلاج بالفن لا يكُون فحسب مع الوالدين بوصفهما فردَين يكون أطفالهما مندرجِين في العلاج (كما وصفنا ذلك خلال الفصل الثاني عشر)، لكن لهما أيضًا معًا بوصفهما زوجين (Wadeson,1973,Riley,2003).

فبعد ذلك التقييم الذي أجريتُه حول طفل مقيم في قسم الطب النفسي، وكان قد أراد أن يتعلم كيف يمكن القيام بالعلاج بالفن، رأيتُ والديه في جلسة أسبوعية مخصصة للإرشاد النفسي المتمركز حول الطفل (وأشرفتُ كذلك على العلاج الفردي لـ«كاندي» عندما كانت مقيمة هناك).

على الرغم من أن الفن لم يكن وسيطًا أساسيًا بالنسبة لهذين الزوجين اللذين كانا ثرثارَين ويساورهما القلق؛ إلا أنه قد أصبح أمرًا مفيدًا على نحو خاص في التعامل مع تلك المناطق المشحونة والإشكالية أكثر من غيرها من علاقتهما الزوجية، وبخاصة عندما ظهرت هذه المناطق على أنها عوامل دالة في تلك المشكلات التي كانت كاندي تعاني منها. وقد تأكد ذلك لي أيضًا عندما عرَفتُ أن والد كاندي، مثله في ذلك مثل كثيرين غيره من آباء الأطفال ذوي الإعاقات الخطيرة الذين عرَفتهم؛ كان قد ابتعد بنفسه كثيرًا واستغرق في أموره الخاصة، وترك عملية تربية كاندي، كذلك القلق الوالدي المتعلق بها، إلى أمها بدرجة أساسية.

ففي أثناء إحدى الجلسات الزوجية؛ بعد كثيرٍ من عمليات الإخفاء والتعبير غير المباشر عن الامتعاض والضغينة، من جانب كلّ منهما، فيما يتعلق بالحاجات التي لم يتم الوفاء بها، كذلك خيبة الأمل في الشريك

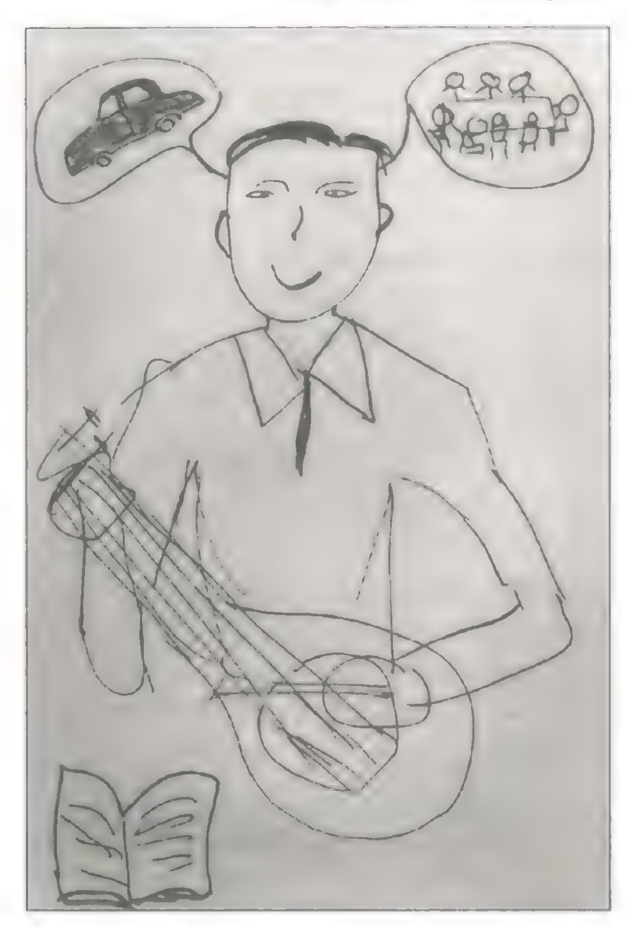
الآخر؛ تساءلتُ عما إذا كانا يستطيعان أن يرسم كل منهما الآخر، وقد طلبتُ ذلك إدراكًا مني أن عملية إدراك كلٌّ منهما الآخر يبدو أنها كانت تمثل جانبًا مهمًّا من المشكلة. وبعد أن عملا في اتجاهين متقابلين على حامل الرسم، نظرا إلى الرسمين اللذين أنجزاهما، وقاما بمناقشتهما، وقد أصبحت هاتان المناقشتان نقطتيْ إحالة مرجعية حاسمة فيما تبقّى من عملية العلاج هذه.

لقد مثّل والد «كاندي» أمَّها في صورة «صخرة جبل طارق» (شكل رقم 16.1)، بصفتها حصنًا أو برجًا ينم عن القوة والثبات، ويقف في وسط تيار الحياة المتحول. وقد قال في البداية إن ذلك يصف ما كانت عليه بالفعل. لكنه، بعد ذلك، استجاب لشعوره بالألم والإساءة والغضب بسبب مثل هذه التوقعات غير الواقعية من جانبه؛ فاعترف أنه لطالما قد تمنى ألا تُظهر زوجته أبدًا هشاشة أو ضعفًا، لكنه قد خاب ظنه وأمله فيما يتعلق بهذا الأمر.



(16-1) رسم السيد (س) لزوجته بعنوان «صخرة جبل طارق» بأقلام تحديد الخطوط

أما والـدة كاندي، من ناحية أخـرى، فقد شرعـت في نهاية الجلسة في البكاء، متحدثة حول كيف كان مستحيلًا بالنسبة لها أن تُسعد هذا الرجل، وكذلك حول تلك الصعوبة التي واجهتها كي تحصل على تعاطفه واهتمامه بها عندما كانت، هي نفسها، في حاجة إلى هذا العطف والاهتمام. كما عبَّرت أيضًا، في أثناء ذلك، عن مدى إحساسها الخاص بالحرمان. وقد مثَّلت هذه الوالدة شخصيةَ والد كاندي من خلال الرسم له في صورة شخص منهمك تمامًا في هواياته وعمله، بحيث إنه لم يستطع أن يخصص أي وقت لأسرته. (الشكل 16.2).



(2-16) رسم السيد (س) لزوجها واهتماماته المتعددة بأقلام تحديد الخطوط

لقد أظهره رسمها ذلك وهو يعزف على الجيتار، ويحلم أحلام يقظة تتعلق باهتماماته المتنوعة، إذ ليس هناك أيضًا أي حلم من بينها يشتمل عليها أو على أطفاله. بينما كان ذلك الزوج في البداية ذا نزعة دفاعية فيما يتعلق بما شعر به، أنه تم رسمه وتصويره على نحو غير عادل؛ فقد وافق، في النهاية، على أن هناك بعض الحقيقة بالفعل في ذلك الرسم على الرغم من كل شيء. وفي حقيقة الأمر كان هو نفسه الذي تذكر بعد ذلك كيف أنه قد وضع نفسه بعيدًا عن الآخرين في ذلك الرسم الذي رسمه للعائلة منذ سنة مضت.

ربما بعد حوالي ستة أشهر من تلك الجلسة، تم إنجاز قدر طيب من العمل لمدة ثلاثة أسابيع، من خلال تلك الرسومات الثنائية التي تم إنجازها في صمت من غير تبادل للكلام بينهما، إذ كانت تحدث المعايشة لمشكلات التواصل الخبيرة بها ثم تتم مناقشتها بعد ذلك بطريقة مشبعة بالانفعالات والعواطف (16.1D). وإذ إن هذين الوالدين قد كانا يميلان، على نحو متكرر، إلى التثاقف والتفكير النظري على نحو متكرر، فقد تم استخدام الفن، في أغلب الأحيان، لمساعدتهما على الاقتراب والتواصل مع مشاعرهما الحقيقية الخاصة.

رعب تومي المتعلق بسبب إبصاره الذي كان يضعف تدريجيًا

تم تحويل تومي للعلاج لأنه رفض أن يتعلم طريقة برايل (أو: براي)، أو أن يذهب إلى برامج التدريب على الحركة الخاصة بالمكفوفين Mobility Training[1]، وعلى الرغم من أنه قد استطاع هكذا أن يحافظ على إنكاره حالة إبصاره التي كانت تزداد سوءًا بشكل سريع؛ إلا أنه كان في حاجة أيضًا إلى أن يكتسب تلك المهارات كي يستطيع أن يواجه حالة كف البصر الخاصة به، مثله مثل لاري، نتيجة للعملية التي تم من خلالها استئصال عينه (16.2A).

لقد استخدم تومي المواد الفنية غالبًا من أجل أن يقوم بامتدادات وتوسعات متوهمة في أجزاء جسمه مثل عمل جبيرة، أو إصبع كبير، أو يد كبيرة من الصلصال أو مادة الباريس - كرافت (16.2B). لقد كانت تلك

(1) التدريب على الحركة Mobility Training: برنامج لتدريب المكفوفين أو غيرهم على الحركة المناسبة داخل البيت وخارجه.

هي طريقته الخاصة في التعويض عما كان يشعر به من نقص، وذلك للتعويض من خلال التخيل الذي يدور حول ذلك العضو البدني المفقود أو حول الوظيفة البدنية المفتقدة. كما تم توظيف الكثير من هذه الأشكال التعويضية أو استخدامها أيضًا بصفتها نوعًا من الحماية في مواجهة ذلك التهديد الموجود دائمًا، والخاص بإمكانية حدوث ضرر أو أذى إضافي آخر له، على نحو مماثل. فقد أبدع تومي منحوتة خاصة ببطل خارق، شديد القوة، لا يمكن تحطيمه، يسمي «ساسكواش الخارق» Bionic Susquash[1]، الذي كان يستطيع، وفقًا لما قاله تومي عنه، أن يرى ويسمع ويقوم بأنشطته على نحو كامل.

لقد تم نقل إحساسه الكلي بأنه محطم على نحو لا يمكن إصلاحه، وأنه هش ضعيف تمامًا على نحو مؤثر، من خلال رسمتين تدوران حول «تومي» المريخي، وقد دلني هذا الرمز المرهف للعنوان على أن تومي قد كانت مستعدًا بدرجة كبيرة لمواجهة تلك المشاعر التي جسدها في رسمه، بوصفها مشاعر خاصة به هو أيضًا. ففي الرسمة الأولى (16.2C) تم العرض لولد «بمجسات أو قرون استشعار (و) ذراع تصدر عنها إشعاعات»، بالإضافة إلى تلك «السفينة التي كان موجودًا بداخلها»، وعلى الرغم من أن الشخصية الموجودة في هذه الصورة تبدو سليمة مصونة صحيًا، إلا أن تومي قد قال عنه إنه «قد تحطم، وإنه قد اصطدم بطبق طائر يطلق القنابل»، ثم واصل كلامه قائلًا: «لقد تعقبوه»، كما لو كان ذلك الولد «قد فعل شيئًا خطأ»؛ مما قد يكشف عن ذلك الشعور بالذنب الذي كان موجودًا في لا شعور تومي أيضًا.

وبينما كان تومي يتكلم وهو يرسم رسمته الثانية (16.2D)، واصل سرد قصته المأساوية أيضًا، قائلًا عن ذلك الولد الذي رسمه: «إنه لم يكن ميتًا عندما اصطدم بتلك السفينة التي يشبه شكلها شكل نصل سيف، أو شكل خنجر، وقسمته إلى نصفين، إنهم يحاولون قتله. لقد كان يطير بسفينته. ثم جاءت تلك السفينة الأخرى، وأصبحت بجواره، ثم وجهت نصلها نحوه، وارتطمت، وهو الآن ميت... هناك، حيث يرقد جسده فوق

---

(1) Bionic Sasquatch: الإشارة هنا إلى شخصية ذي القدم الكبيرة والذي يُعرف أيضًا باسم ساسكواتش وهو «سيبورج» أي كائن غريب عن الأرض يجمع في تكوينه بين الإنسان والآلة، صنعه مجموعة من الغرباء أو الغزاة الذين جاءوا من الفضاء الخارجي إلى الأرض وقام بتكوينه الكائن الفضائي «شالون» في محاكاة لشكل أدنى من الكائنات التي تعيش في العالم الذي يقع أدنى ذلك العالم الذي يعيش فيه سكان الفضاء الخارجي هؤلاء باستخدام التكنولوجيا «التركيبية الجديدة»، وعلم البيونيك Bionic أي العلم الذي يجمع في منتجاته بين علمي البيولوجيا وعلوم والإلكترونيات.

الأرض هنا، وعنقه هناك، وإحدى ساقيه هناك، وساق أخرى هناك، لقد اختلط الحابل بالنابل وفسد كل شيء بالنسبة له».

على الرغم من فصاحته، إلا أن «تومي» لم يستطع أن يضع غضبه المتعلق بفقده التدريجي المتواصل لبصره أو يصوغه في شكل من كلمات؛ ربما لأنه قد كان يخشى أن يتم تشويهه أكثر كما كان الحال في تلك القصة. لقد عبّر في البداية، على نحو آمن، عن هذه المشاعر الخطيرة، وذلك من خلال صنعِهِ دمى صلصالية كانت توجّه صراخها نحوي. (16.2E) ثم ضرب بعد ذلك على طبلة، ثم عزف على آلة الإكسيليفون، وخلال هذه العملية اكتشفنا أن تومي قد كانت لديه موهبة إيقاعية ولحنية مذهلة، ولقد سجلنا مؤلفاته ومقطوعاته الموسيقية على شريط تسجيل.

وفي أثناء تلك الشهور العديدة من العلاج أسبوعيًا، كان تومي قادرًا على أن يتعامل مع كثير من مشاعره وتخيلاته المركبة هذه، الخاصة بمرضه، وأن يعمل من خلالها أيضًا، ثم إنه قد استطاع أن يواصل نموه وتعلمه للمهارات الأساسية المطلوبة بالنسبة له، ولم يعد عالقًا في مخاوفه المفعمة بالغضب الشديدة، لأنه قد كان، بشكل أساسي، طفلًا سليمًا صحيًا من الناحية الانفعالية؛ على الرغم من أن حالة التنسج الليفي retrolental Firdroplasia[1] التي كانت لديه قد كانت بالفعل حالة حقيقية وصادمة على نحو مأساوي! فإن علاجه لم يستغرق وقتًا طويلًا.

علاج جولي المختصر متعدد الوسائل

على الرغم من أن علاج جولي كان علاجًا لم يتم التخطيط له بوصفه علاجًا محددًا من الناحية الزمنية؛ إلا أنه قد أصبح كذلك تمامًا عندما قام أبوها، مبكرًا وقبل الأوان، بسحبها أو بإخراجها من العلاج. فعلى العكس مما كان عليه الحال بالنسبة لوالدَي كاندي، لم يشارك والد «جولي» ولا أمها في علاج ابنتهما؛ لكنهما وافقا على السماح لها بالحضور للعلاج شريطة أن يكون هناك موظف من المدرسة ينقلها إلى مكان العلاج، وقد تم تحويل «جولي» للعلاج لأنها كانت منزوية شديدة التحفظ والانسحاب، كما أنها - كما كان الحال بالنسبة لـ«تومي» - كانت تقاوم عملية تعلم

---

(1) التنسج الليفي: هو اضطراب غير شائع يحدث في العظام حيث يحدث فيه نمو لنسيج يشبه الندوب (ليفي) في مكان العظم مما ينتج عنه تشوه العظام وقابليتها للكسر.

الكتابة بطريقة برايل (أو براي)، هذا على الرغم من أنها لم يكن قد بقي لها إلا قدر قليل فقط من إدراك الضوء واللون.



(3-16) منحوتة تومي حول الكائن الخارق «ساسكواشي الاليكتروني»

الجلسات من الأولى إلى الثالثة:

كانت جولي في التاسعة من عمرها، وقد عبرت في البداية عن دهشتها عندما رأت غرفة اللعب بكل ما تحتويه من وسائط فنية وحوض غسيل، قائلة: «لقد اعتقدت أنها ستكون غرفة تشبه المكتب». ثم اختارت ألوان الإصبع وأبدت أيضًا ملاحظة قالت من خلالها: «لقد اعتدت أن أستخدم ألوان الإصبع في التلوين في البيت. لقد حلّ به شيء ما. إن أختي تُضيّعها دائمًا». وبعد هذه الإشارة إلى شيء ما قد تم فقده بسبب ذلك التطفل أو التدخل من جانب شخص آخر ما، واصلت جولي كلامها كي تخبرنا حول فصول الفن في مدرستها، وحول غرفة الفنون (والحرف اليدوية) التي كانت «غرفة مزدحمة»، ربما على نحو مناقض تمامًا ما كان عليه الحال لذلك الهدوء الموجود في العيادة.

وعلى الرغم من أنها قد كانت تقوم بعمليات تجريب مؤقتة في البداية، من خلال ألوان الإصبع؛ إلا أنها سرعان ما أصبحت مسترخية، فصارت تتحرك على نحو أكثر حرية، وقد بدأت باستخدام طرف إصبع واحد في العمل، ثم استخدمت يديها بعد ذلك، وقد كانت تهز جسمها وتتمايل بشكل إيقاعي وتبقع اللوحة بالألوان، ثم بدأت تتحدث عن الأشياء التي لا تحبها: «إنني أكره الصور والطلقات النارية والاختبارات المحددة زمنيًا. كما أنني أكره فحوص السل، وقد كان ينبغي أن تُجرَى لي عملية، ولقد أصبحتُ خائفة بدرجة كبيرة وأنا لا أتذكر ذلك جيدًا». ثم إنها سرعان ما تحولت من هذا الموضوع غير المريح إلى موضوع آخر قد يمكن تناوله بسهولة، يتعلق بتلك المشكلات الموجودة مع أختيها الأصغر منها في البيت، ثم إنها قد أنهت لوحتها التي كانت تنفذها بألوان الإصبع، ثم غسلت يديها بجوار الحوض، ثم طلبت أن تستخدم أقلام تحديد الخطوط markers، وبعدها أقلام التلوين crayons، ووضعتْ خدوشًا أو خربشات ملتوية بارزة صغيرة على الخط، قائلة إنها «تذكرها بالكتابة بطريقة برايل».

وبينما تحدثت جولي في الجلستين الأوليين حول مشاعر الغضب التي كانت تنتابها تجاه أختيها؛ رسمتْ - خلال الجلسة الثالثة - على ورق صنفرة Sandpaper: «هكذا يمكنك أن تشعر بهذا الورق». كما تحدثَت عن تلك المرأة المرافقة لها، تلك «العجوز نَكِدَة المزاج»، التي تجيء بها مشيًا من المدرسة. ثم أبدت بعض الإشارات والإحالات الدالة إلى والديها،

بشكل خاص، لأنهما يرسلانها إلى ذلك المكان البعيد الذي فيه المدرسة، في حافلة مخيفة لنقل الطلاب، وقد كان ذلك الأمر على كل حال صعبًا على نحو واضح بالنسبة لها، إلى درجة أن قدرًا كبيرًا من ذلك الغضب المتوجه نحو والديها، وبخاصة الأم، قد تم إبداله وتحويله نحو أختيها، وأيضًا نحو النساء الكبيرات في المدرسة، وعندما دقّت جولي قطعة الصلصال وسحقتها بقوة، في نهاية الجلسة الثالثة، كانت تقول عن تلك الموظفة المسئولة التي تأتي بها إلى العيادة: «يقول بعض الأطفال عني إنني لا أحبها. إنها فاسدة تمامًا وعصبية جدًا وعنيدة، إنها دنيئة جدًا وعنيدة».

الجلسة الرابعة

قامت جولي بالشخبطة بأقلام تحديد الخطوط على نحو أكثر حرية مقارنة بما كان عليه حالها من قبل، كما أنها قامت بالمشاركة في مناقشة دارت حول إعاقات الاطفال الآخرين ومخاوفهم، وكذلك حول بعض تمنياتها الخاصة ومشاعرها. وقد تساءلت أيضًا عما إذا كانت، ومن خلال مجيئها الى العيادة، أنها قد تجد يومًا أن عينيها قد تم إصلاحهما على نحو سحري. «لقد اعتقدتُ أن مركز توجيه الطفل يعطيكم نظارات وإنهم سوف يفحصون عيونكم هناك. وقد قالت إنها تحب أن تأتي إلى العيادة، لكنها تتمنى أن أتوقف عن مواصلة دوري بصفتي مستشارة للمدرسة: «إنني لا أريدك أن تذهبي إلى المدرسة». وعندما علقتُ على ما قالته بقولي إنها ربما تشعر بالغيرة لأنني قد أحضر الى هناك وأكون موجودة أيضًا مع أطفال آخرين غيرها؛ أومأت برأسها بقوة. كما كانت تقوم بالشخبطة طيلة الوقت على نحو قوي، ثم حاولت أن تتعرف أقلامَ الألوان وأن تحدد طبيعتها، لكنها لم تنجح في ذلك، وقد بدت حينئذٍ كأنها تشعر بالحزن، لكنها سرعان ما تنفست الصعداء مستريحة، ثم قالت إنه كان عليها أن «تتظاهر» بعض الوقت بأن إدراكها المحدود للضوء واللون أقوى وأفضل مما كان عليه في الواقع.

الجلسة الخامسة

أعلنت «جولي» في هذه الجلسة أنها تريد أن تصنع فيلمًا، ثم شرعت في تنظيم عدد من مكعبات البناء والشخصيات الصلصالية التي صنعتها،

ووضعتها على أرضية في الموقع الخاص بغرفة المعيشة، كي تستخدمها في تفعيل فيلم مرعب مخيف.

هناك طفلان في الدراما الخاصة بالفيلم؛ بنت في السابعة من عمرها، وولد في التاسعة من عمره، وقد كانا يجلسان بجوار منصة (خشبة مسرح) تم بناؤها من المكعبات، وفي أثناء ذلك يسمعان طرقًا (دقة) على الباب ويسأل أحدهما: «من هناك؟» فيرد عليه صوت عميق مخيف: «أنا دراكيولا»، فيقول له الطفلان: «تعال»، ثم يقولان له بعد ذلك: «ماذا تريد؟» وهنا يزمجر دراكيولا بصوت مهدد: «أريد أن أقتلكما! أريد أن أقتلكما». وهنا تقول البنت في تحدٍّ واضح له: «أتريد أن تقتلني؟ هيا، تفضل!». وقد استجاب لها ذلك الوحش بأن حاول أن يقتلها فعلًا، وخلال ذلك ضرَب المستوى الأعلى من المنصة المتكونة من المكعبات، وقد غضبت البنت مما قام به وقالت له: «هل ترى ما قد قمت به؟ لقد حطمت منصتي؟» فأجاب دراكيولا عما قالته بقوله: «ما الذي فعلتُه أنا؟ إنني لم أحطم أي شيء. فلم تزل لدينا تلك المنصة الأدنى سليمة».

هنا تساءل الولد: «ماذا تريد؟» فأجابه دراكيولا: «أريد أن آكلك وأن أقتلك»، وهو ذلك القول الذي رد عليه الوالد منصاعًا: «فلتتفضل امض قدمًا».

هنا تقدم دراكيولا نحو الطفلين، وقال بصوت ضعيف كأنه يئن: «أووووه أنا ميت، لقد قتلت سيدة واحدة، ولا بد لي الآن من مصّ دمها». وهنا يصل دراكيولا آخر وينضم إلى الأول في مص الدماء. وقد كانت جولي (وهي تتقمص دور دراكيولا) تمص الماء من زجاجة لإرضاع الأطفال، كانت قد رفضت أن تشرب منها من قبل. وعندما سألتُها عن الدافع للقتل في هذه القصة قالت لي مفسرة ما حدث: «إن دراكيولا كان شديد الغضب من تلك السيدة التي قد أعطته بعض الطعام السيئ». وقد تبين لي أن هناك بعض الجوانب الخاصة من شخصية «جولي» نفسها قد كانت موجودة في تلك الأدوار كلها، بداية من هذين الطفلين المتسمين بالشجاعة الممتزجة بالخوف، وصولًا إلى ذلك الوحش الغاضب العنيف. وقد ترمز المنصة، الذي كان الجزء العلوي منها قد تحطم، إلى «جولي» نفسها؛ تلك التي كانت مستقبلاتها العلوية (العينان) قد لحق بها العطب (التدمير والسقوط)، هذا على الرغم من حقيقة أن الأجزاء السفلية من ذلك الجسم-المنصة كانت لم تزل بعد سليمة صحيحة لم تَشُبها شائبة.

الجلسة السادسة:

في الأسبوع التالي، بدأت جولي في استخدام الصلصال، ثم تذكرت تلك الأوقات التي كانت لم تزل فيها تحب أن تشرب وتمص الماء أو غيره من زجاجة، في أيام رياض الأطفال، لكنها كانت تخشى أن ترفض أمها قيامها بذلك الآن، ثم إنها قد شعرت بالقلق من أنني ربما أكشف سرها (هذا من المفترض لأمها)، الذي استمرت في الحديث حوله خلال تلك الجلسات قائلة: «أنت لم تخبري أي إنسان قَطّ بما نفعله، هل فعلت ذلك؟» وقد علقتُ على ما تقوله بقولي إنه لا بد أن يكون من الصعب بالنسبة للأطفال أن يعتقدوا أن الكبار قد يحتفظون بالأسرار، ومن ثم قالت في هدوء ورزانة: «إن ذلك من الأمور شديدة الصعوبة بالنسبة للأطفال، المهم هنا أنهم يرون الأفلام ويفزعون تمامًا مما يشاهدونه. هل تعرفين ما الذي أخاف منه تمامًا؟ إنني أخاف لو كنت في سيارة وحدي، ثم بدأت تلك السيارة في الحركة؛ فلو كان هناك شخص بجواري في السيارة، ثم تحركَتْ، سيكون الأمر عاديًا - أختي أو أي إنسان آخر - فما هو أفضل شيء يمكن القيام به هنا؟» وقد طرحت جولي هذا السؤال بنوع من الإلحاح، ثم استمرت تفسر بعض ذلك من خلال قولها إن ذلك الأمر كان موجودًا بوصفه همًا وقلقًا كان موجودًا معها منذ وقت طويل، بل إنه كان لديها حتى في تلك «الأحلام السيئة»، وكانت لديها «الأحلام السيئة» التي تدور حول سيارة يتم تشغيلها وتتحرك بينما تكون هي وحدها ولا تستطيع أن تُوقفها، وقد سألتها لماذا كانت تفكر في مشكلة مِن هذا النوع، بما أنها قد أخبرتني أيضًا أن أمرًا كهذا لم يحدث قَطّ من قبل في الواقع لها، وقد أجابت عن ذلك بنوع من القلق الواضح قائلة: «لأنهم يقولون إن الناس قد قُتِلوا نتيجة لذلك».

ثم واصلَتْ كلامها قائلة: «هل تعرفين كيف بدأ ذلك الأمر معي؟ لقد حلمتُ بأنني قد كنتُ في سيارة، ثم سمعت صوت السيارة وهي توشك أن تتحرك من وضع الوقوف ثابتة، كذلك كان الحال بالنسبة لعجلاتها، ثم بدأت تلك السيارة تتحرك، ثم قفزتُ منها، وصرخت». وقد تذكرتْ أيضًا أنها قد رأت هذا الحلم نفسه مرات عدّة، وقد حدث أقربها بعد أن عادت من المدرسة عقب عطلة عيد الفصح؛ ثم واصلت كلامها، ثم مصَّت (شربت) الماء بقلق شديد من زجاجة لإرضاع الأطفال، وقالت: «لقد حلمت بأن بنات كثيرات قد جئن وفتحن باب السيارة، فتوقفتُ، انظري،

إذا كان هناك شخص ما معك أو أكثر؛ فإنه سيفعل شيئًا .. لقد قامت تلك البنات كلهن بفتح الباب .. أعتقد أنني قد حلمت أيضًا حلمًا كان يدور بشأن أن عمتي روث أنها قد تركتني في السيارة، ثم بدأت السيارة تتدحرج وتهتز للخلف وللإمام، وإنني قد أوقفت فجأة .. حتى قد أخبرتُ أختي دائمًا بألا تعبثا أبدًا بصندوق تروس السيارة. ففي كل مرة تتكلم أختي في السيارة وأنا أصبح عصبية ... لقد حلمت بهذا الحلم في البيت وفي المدرسة».

عندما سألتها عن ذلك الخطر الذي تعتقد أنه قد كان موجودًا في ذلك الحلم، أجابت: «سوف يتم هرسك». ثم واصلت شرب الماء، ثم تحدثت أيضًا عن أشياء مخيفة أخرى مثل العواصف الرعدية والكهرباء، وتذكرت كذلك وقتًا قد تم إلحاق الضرر البدني بها تقريبًا خلاله، وذلك عندما لمست سياجًا مكهربًا وقالت: «لقد أردت أن أعرف طبيعته، أظن أن ذلك قد كان يرجع إلى فضولي فحسب، لقد كان عليَّ أن ألمسه فقط بإصبعي، لقد جعلني أرتج وأرتجف تمامًا»، ثم واصلت إبداء قلقها أكثر حول السيارات المتدحرجة وحول البشر الذين يلحق الضرر بهم، هذا بينما كانت تعمل بالورق المصنفر على بعض القطع الخشبية الناعمة، لقد كانت تحب تلك الأصوات التي تصدر عن حركة الورق المصنفر، وقد قامت بمحاولات لتجريب سماع تلك الأصوات بإيقاعات مختلفة، قائلة: «هل سمعتِ من قبل أغنية تسمى «باليه الورق المصنفر؟» حسنًا، هذه هي!».

الجلسة السابعة:

في الأسبوع التالي ألغى أبوها الموعد الخاص بالجلسة بسبب غضبه المتعلق بفاتورة العيادة، ومن قبيل المفارقة أن ذلك قد حدث بسبب نوع ما من سوء الفهم للمبلغ المالي المطلوب منه، ثم جاءت «جولي» بعد أسبوع آخر، لكنها كانت مدركة تهديدَ أبيها بأنه قد يسحبها فجأة من العلاج، وبينما كانت تصب بعض الصلصال وتُشكله، سألتُها عن شعورها نتيجة كل تلك الضجة التي حدثت، فقالت: «لقد شعرت بنوع من الاضطراب الفظيع، لقد جعلني ذلك أشعر أنهم قد كانوا فقراء، إنني أريد أن أكون كبيرة راشدة».

وعندما سألتُها عن الشعور الذي ينتابها عندما تحضر إلى العيادة، عبَّرت عن تناقضها الوجداني، فأشارت إلى أنها عندما تأتي يكون عليها

أن تفوّت اجتماع أحد النوادي في المدرسة، وأيضًا: «في الأسبوع الماضي شعرتُ بالحزن الشديد لأنني لم أجئ إلى العيادة، لا، أعتقد أن لديّ مشاعر مختلطة بالفعل».

لقد قالت إنها كانت تشعر بسيطرتها فيما يتعلق بالأمر الخاص بحضورها أو عدم حضورها، كذلك فيما يتعلق بالمشاركة بدورٍ في مسرحية بالمدرسة: «إنني لا أحب بالفعل أن يتسلط الناس علينا وأن يتحكموا فينا». وعندما سألتُها عما تفعله عندما يحدث هذا، قالت بحزن: «لا شيء. فقط أشعر بغضب شديد وأذهب إلى غرفتي، وأخفض رأسي، وقد أُعاقب أيضًا. وعندما يطلب مني الناس ألا أتكلم وألا أرفع صوتي فإنني أشعر بغضب شديد أيضًا. وأتكلم بصوت مرتفع! وعندما أُصاب بصداع أخبر الممرضة. إنني كنت قلقة بشأن هذا الأمر، أقصد أمرَ عدم تمكني من الحضور إلى هنا .. لقد كنت أخشى أن تغضبي!».

وعندما تساءلتُ لماذا اعتقدتْ أنني سأغضب، قالت: «هل أخافك هذا؟ هل أخافك هذا عندما حدث ذلك الأمر في صالة الاستقبال؟» فقلتُ لها إني أخافها أن تشعر بالغضب وأن يؤدي ذلك الغضب إلى أن تشعر بالقلق بسبب عدم موافقتي عليه. هنا قامت «جولي» بالاستكشاف بصوت مرتفع لتلك الفكرة الخاصة بإمكانية أن تغضب هي مني، لكنها رفضتْ هذه الفكرة ونحتْها جانبًا، قائلة: «تفضلي، وتحدثي مرة أخرى، وسوف تقعين في مشكلة». وقد تساءلتُ كيف استطاعتْ أن تخمن ما سيكون عليه رد فعلي، فقالت: «إنني أشعر بالقلق قليلًا عليك. فلو حدث أن جاء رجل قبلي هنا، سأكون غاضبة بالفعل، أحيانًا أتمنى لو أني أستطيع أن أرى، وحتى إن كان والداك قادرَين على الرؤية فقد يكون بإمكانهما أيضًا تعلم القليل من طريقة برايل». وقد لاحظتُ أنها قد بدت راغبة في أن يفهم الناس أكثر كيف يمكن أن تبدو الأمور عندما يكون المرء كفيفًا، كما أنها شرحت مدى صعوبة هذا الأمر، وبخاصة على شاطئ البحر، قائلة: «إن هذه الصعوبة تنجم عن ذلك الحصى الذي يؤذي قدميك. كما تكون هناك أمواج كبيرة. وأنا أظل خائفة. إنني سوف أخبر الناس أن ذلك ليس حقيقيًا».

ثم إنها قالت إن هناك أشياء أخرى سوف تخبر الناس بها؛ منها: «أنني أتمنى لو أستطيع أن أرى». ثم قالت: «لا شيء، وما الذي أستطيع أن أراه بالفعل؟» ثم قالت: «إنني أستطيع القراءة بطريقة برايل»، وأيضًا: «إنني أستطيع القيام بغسل الأطباق»، و«إنني أستطيع مسح الأرضية، بيديك،

بيديك!». ثم واصلت من خلال قولها: «إن بعض الأطفال المكفوفين يمكن شفاؤهم، ربما يستطيعون، لكن من المحتمل أيضًا أنهم قد وُلِدوا بهذه الطريقة».

وقد سألتها عما تعتقده بالنسبة للأطفال الذين يصبحون مكفوفين، الذين لم يكونوا كذلك عندما وُلدوا، وقد أجابت بوضوح تام: «ربما قام والداهم بضربهم، وإن ذلك الشخص الذي قام بذلك قد ضرب ذلك الطفل الصغير .. لذلك فإنني أشعر أحيانًا كأنني أطلق النار على الوالدين. هل قرأت شيئًا من قبل في الصحيفة عن بعض الأطفال؟ لقد كانوا يضعونهم في مواجهة الحائط ثم يطبعون ختمًا على بطنهم، وقد كانت تلك هي الطريقة التي يقتلونهم بواسطتها!». وقد قلتُ لها إنها تبدو مهمومة بشأن شعور الوالدين بالغضب من الأطفال، أو ربما كان العكس صحيحًا؛ وقالت لي إنها أحيانًا تشعر بالغضب الشديد عندما تقوم أمها ببعض الأشياء لها، في حين كانت تتمنى أن تقوم هي بها بنفسها. «ربما كانت تلك أشياء صعبة، مثل ربط حذائك أو شيء من هذا القبيل. إنها تقوم بذلك، حسنًا. وأنا أحاول أن أفعل ذلك. وإذا كان علينا أن نذهب إلى مكان ما فإنني لا أقوم بذلك بنفسي لأنها تكون في عجلة من أمرها».

كانت جولي في تلك الأثناء تصنع حاوية من الصلصال، وقد أطلقت عليها اسم: «صحن، كوب، طبق، سلة». قالت متسائلة قالت: «هل يمكنك أن تكوّني هذا النوع من الصلصال لو أردتِ؟»، فقلتُ لها إنها يمكنها أن تفعل ذلك إذا عادت مرة أخرى إلى العيادة في الأسبوع القادم. وقد أجابت بحماس شديد: «إنني أرغب في المجيء. هل يمكنني أن أتظاهر بأنني سأكون موجودة في سيارة خلال الأسبوع القادم؟» فقلت لها إن لدينا عربة نقل كبيرة ويمكننا أن تجلس فيها. وواصلتْ كلامها قائلة: «إن سيارتنا تتأرجح وتهتز. وأنا أكون مرتعبة عندما تتحرك فعلًا. إن باب المرآب (الجراج) الخاص بنا يخيفك إلى حد الموت». وعندما سألتُها عن السلة التي صنعتها، ابتسمت ابتسامة عريضة وقالت: «السلة لكِ أنتِ، وسوف نلونها في الأسبوع القادم». عند هذه النقطة انتابني شعور بأنني قد استُخدِمتُ فعلًا بوصفي حاويةً للأشياء، حاوية كان يمكن لتلك الطفلة أن تغامر بصب مخاوفها وتخيلاتها المسكوت عنها، من قبل، فيها. وربما كان ذلك الإنهاء المهدد للعلاج هو الذي قادها إلى أن ترغب في أن تجسّد دراميًا ذلك الحلم المخيف بسرعة، على أمل أن يعمل ذلك على مساعدتها في مواجهته.

الجلسة الثامنة:

عندما وصلت جولي في الأسبوع التالي، بدأت فورًا تلك الدراما؛ فأعلنت: «بالنسبة لهذا الأسبوع هناك حادث خاص بسيارة طويلة. كذلك ينتحر الناس في هذا الأسبوع، وتقع أحداث القصة في مركز للتسوق. والشخصيات الموجودة في هذه القصة هي: رجل البوليس، والممرضة، والمرأة الموظفة المسئولة في المدرسة، ومدرس في المدرسة، وجولي-أنا». وقبل أن تبدأ قصتها أبدَتْ بعض التعليقات وهي منزعجة؛ فقالت إنها تغضب عندما يقوم الناس بدفعها، في عجلةٍ منهم في الصباح، ثم تذكرت كيف كانت غاضبة جدًا من تلك المرأة الموظفة المسئولة من المدرسة، التي تأتي بها إلى العيادة: «إن بعض الناس يتحكمون فيك بالفعل. لقد كنت غاضبة فعلًا بالأمس. لقد جعلتني ألتقط تلك الكتب من المدرسة التي كنا نلعب فيها، بينما قام كل شخص آخر باللعب، في حين كان عليَّ أن أقوم بالتنظيف. وهذا أيضًا جعلني غاضبةً. لقد جعلني شديدة الغضب. لقد سئمتُ وتعبتُ من ذلك كله!».

عقب هذه التهوية المباشرة للتوتر والتخفف من مشاعرها الغاضبة، بدأت جولي شيئًا شبيهًا بما أسمته سوزان آش-فيلدمان «دراما التكوين أو المنشأ»؛ إنها محاولة تحدث من خلال تخيل تفسير أصل ذلك الأمر أو مصدره، للمصدر أو الأصل الذي نشأت عنه حالة كف البصر الخاصة بها.

إن الأمر يتعلق «بحادث سيارة.. إنني أنتظر الممرضة في بهو الاستقبال. وقد تركت الأم طفلها في البيت. وقد ذهبت أمي للتسوق من غير أن تصطحبني معها في سيارة أخرى، وأغلقت عليَّ داخل سيارتها. ثم بدأت السيارة في الحركة، حيث بدأت تروسها تتحرك من تلقاء نفسها و.....». وقد ترددت «جولي» في أن تقوم بأداء هذا الجانب، قائلة إنها قد حكت عنه توًا لي، ومن ثم فقد تساءلتُ عما إذا كان يمكنني أن أجري مقابلات مع بعض الشخصيات الموجودة في القصة، وهي قد وافقت على ذلك، من خلالها.

من خلال قيامها بدور الأم، قالت: «إن ابنتي كانت في السيارة، إنني لا أحب ابنتي. إنها سوف تُضرَب وتُقتل، لأنني أكرهها، لأنها لا تقوم بأي شيء، فقط تستلقي طوال اليوم؛ لأنه لا شيء هناك كي تفعله. إنها لن تذهب خارج البيت، وقد كان ذلك يومًا جميلًا.. لقد جعلتني أعتقد أنها مريضة.

إنها تتظاهر بالمرض. إنها تتظاهر بأنها مريضة. إنها تتظاهر بأنها مريضة! لأنها لا تريد أن تقوم بأية أعباء منزلية!». وقد سألت الأم عما إذا كان لديها أي أطفال آخرين؛ فذكرت الاسم الحقيقي لأختيّ جولي الأصغر منها. «لكن الكبرى فقط هي التي لن تقوم بأعبائها المنزلية»، ثم إنها قد صرخت هنا بشراسة: «تعالي إلى هنا حالًا، أيتها الفتاة الصغيرة!، تعالي إلى هنا حالًا! إنك سوف تُضربين!».

ولأنني كنتُ مَن تقوم بالمقابلة، تساءلتُ عما إذا كان أخوها الأكبر يواجه أيضًا أية مشاكل متعلقة بالأعباء المنزلية بسبب كونها كفيفة. وتساءلتُ أيضًا عما إذا كانت لدى أمها أية فكرة حول كيف كان هذا. فأجابت: «إنني أفكر في أن ألكمها في عينها بحجر!». ثم إنها قد تحولت أو استدارت بعد ذلك! نحو ابنتها، وواصلت كلامها: «يا فتاة! إنني أريدك أن تتركي ذلك الكرسي. إننا سنذهب إلى المنزل وسوف أغلق عليك باب السيارة في الطريق .. لقد انتهت الرحلة». وقد سألتْ جولي: هل الأمور ستكون على ما يرام إذا كنتُ رجلَ البوليس؟ وقلت لها إنني لن أدع حينئذ أي أم تقوم بمثل هذه الأمور المخيفة لطفلها. وفي تلك اللحظة أخذت جولي بعض الصلصال، وكوّنت ما يشبه القنبلة الكبيرة المستديرة، وتظاهرت بمحاولة قتل تلك الأم السيئة. وناقشنا هذه القصة في نهاية تلك الجلسة.

الجلسة التاسعة:

في الأسبوع التالي، أرادت جولي أن تعيد تمثيل قصتها، فأملَتْ عليَّ في البداية تلك القصة المحرفة التالية: «الحدث؛ في يوم من الأيام كنتُ هناك في هذه السيارة. وقد تظاهرتُ بأنني كنت في طريقي إلى مركز مونروفيل للتسوق. ثم قامت سيدة عجوز ما بحبسي أو احتجازي في السيارة، ثم حدث لي حادث سيارة، وكُسرت ساقي ثم ذهبت إلى المستشفى. ومن ثم فقد استدعيتُ الشرطة. وكانت الشرطة تبذل مساعيها لإحضار تلك المرأة العجوز التي حبستني في السيارة، ومن ثم فقد كانت هناك جلسة لي مع القاضي، ومحاكمة. وقد كنتُ الشاهدةَ. وفي أثناء تلك المحاكمة كانت معي قنبلة صلصالية موقوته، ومن ثم فجّرتُها في تلك الساحرة. وقد ماتت تلك الساحرة، وبعد ذلك كانت هناك المرضة التي تظاهرت بأنها موظفة في المدرسة، أقصد كانت هناك تلك الموظفة التي تعمل في المدرسة، التي تتظاهر بأنها ممرضة، وهي أيضًا قد تم تفجيرها. ثم كان هناك شخص آخر، كانت

ممرضة شديدة الرقة واللطافة، وقد أزالت الضمادات عن ساقي وسمحت لي بالخروج من المستشفى، وقد كانت تلك هي نهاية القصة».

ثم إنها واصلت كلامها بعد ذلك كي تخبرني بالمغزى الذي كان يدور حول قصة هذا الأسبوع، هذا على الرغم من أن هذه القصة قد تم أداؤها، في النهاية، على نحو أكثر عنفًا ودموية مقارنة بما كان عليه الأمر في العرض التمهيدي الأول السابق لها، «في ذلك الأسبوع كان هناك حادث سيارة طويلة: وهناك بعض الناس الذين انتحروا أيضًا. لقد حدث ذلك الأمر في مركز للتسوق. والشخصيات هي: شرطي وممرضة وموظفة في المدرسة وطبيب ومعلم في مدرسة ـ وهناك أنا أيضًا، وكنتُ ذلك الشخص الذي ارتكب حادث السيارة. وقد كان يُفترض أن أنزل من فوق تل كبير ضخم مسافة طويلة ثم أصطدم بشيء ما، كحادث غير مقصود!».

في هاتين القصتين أيضًا أصيبت بنت في حادث سيارة، وكانت أمها هي التي ارتكبت الحادث، فهي التي تركت الطفلة في السيارة وحدها، و«نسيت» أن ترفع مكْبح اليد. والدلالة المتضمنة هنا أن تلك الأم، هكذا، تعمّدت أن تسبب العمى لابنتها، كذلك أنه في هاتين القصتين يتم التعبير عن غضب البنت الشديد بسبب ما حدث لها من خلال تفجير القنابل وقتل الأم، بمساعدة من الشرطي والقاضي والممرضة. وعندما سألتُها عن المغزى من هذه القصص، قالت جولي: «إن الامهات ينبغي عليهن ألا يضربن الأطفال بقسوة». بالطبع، من بين الأمور الجوهرية الخاصة بالعمل مع الأطفال جميعهم، عدم الاكتفاء بمساعدتهم على التواصل والتكيف فحسب، بل أن نساعدهم على حماية أحبائهم، كذلك من ذلك الغضب، من خلال اكتشاف تلك الوسائل المناسبة للتعبير عن إحباطاتهم.

الجلسة العاشرة:

لقد استمر والد جولي في الشعور بالانزعاج فيما يتعلق بفاتورة حساب العيادة. ومن ثم اتخذ قرارًا بأن تحضر جولي مرة أخرى فقط. وفي جلسة الوداع تحدثنا عن مدى الصعوبة التي تعاني منها أيّة طفلة عندما لا تكون هي المتحكّمة في علاجها الخاص، وهي تتحدث كذلك عن مدى شعورها بالغضب تجاه الكبار جميعهم، ومنهم أنا؛ لأنني لم أستطع أن أمنع حدوث عملية إنهاء العلاج هذه قبل أن يحين الوقت المناسب لإنهائها.

لحسن الحظ، قد وجدت أن قدرًا كافيًا من العمل قد تم إنجازه معها، إلى درجة أن تغيرات دالة مهمة في أعراضها قد حدثت بالفعل. لقد أصبحت أقل انسحابًا وأقل تحفظًا فيما يتعلق بتأكيدها لذاتها، وفيما يتعلق كذلك باستخدامها يديها في تعلم الكتابة بطريقة برايل. وعلى الرغم من أنها لم تكن قد وصلت بعد إلى مرحلة الحل والتخفف تمامًا من صراعاتها الأساسية؛ إلا أنها قد وصلت أيضًا إلى مرحلة استطاعت عندها أن تفهم غضبها، كذلك شعورها بالعجز، كما اكتشفت أيضًا أنها تستطيع أن تتحدث بصوت مرتفع من غير أن تلحق الأذى أو الضرر بأي شخص تحبه.

التواؤم مع كف البصر

يمر الأطفال مكفوفو البصر كلهم، سواء انتهي الأمر بهم إلى الإقامة في مراكز الصحة النفسية أم لا، بعملية يحاولون خلالها التواؤم مع إعاقتهم، وهي عملية تشتمل في العادة على عمليات أخرى؛ هي: الإنكار، والتساؤل المصحوب بالتعجب والاستغراب، والتمني، والغضب الشديد، والحزن أو الحداد، ثم بعد ذلك تقبل الأمر. ففي البداية، يكون من المألوف تمامًا أن يحاول الكفيف إنكار الواقع، وأن يقول، كما فعلت «كاندي» في الجلسة الأولى: «أنا أعرف اللون .. إني أستطيع أن أتحدث وأحكي عن الألوان، مثل الأخضر، والأحمر، والوردي، والأصفر، والأزرق، والأبيض، والبرتقالي، أنا أحب اللون الأرجواني. الأرجواني هو الأفضل لديّ».

ولأني كنت أعرف أنها لا تمتلك أيّة قدرة على إدراك اللون أو الضوء، فإنني قد تساءلت عما إذا كانت تقصد أن تقول إنها تعرف أسماء الألوان، لكنها أصرت على أنها تستطيع أن تدرك الفرق بين الهويات اللونية المميزة المختلفة. كذلك أكد «لاري» في البداية، وقد كان يستخدم عينين صناعيتين، أنه كان الطفل الوحيد في المدرسة الذي لم يكن «كفيف البصر بالفعل». إن هذه الاستجابات تمثل بالطبع محاولات لإنكار الواقع الخاص بالإعاقة، تلك التي يمكن الشعور بها، كما قال تومي، على نحو رمزي، كأن كَل شيء «قد تبعثر وتحول إلى فوضى».

إن وعي الفرد هنا بأنه مختلف، وأكثر هشاشة وضعفًا، وعي لا يتم التعبير عنه دائمًا بطريقة لفظية، لكنه وعي قد يتم توصيله ونقله على نحو أكثر قوة من خلال الفن. لقد تحدثت «جانيس» في أول مقابلة فنية

معها، بطريقة رمزية، عن حساسيتها الكبيرة وشعورها بالضعف، كذلك عن غضبها، بسبب شعورها بهذا العجز الكبير. لقد رسمت لوحة تمثل «عائلة الرجل الثلجي» التي تتكون من ثلاثة أفراد، وعندما سألتها عن هؤلاء الأفراد، فإنها قد كتبت اسمها واسم أمها واسم أبيها تحت هذه الشخصيات. وقد قالت إن الوالدين لا يقاتلان، لكنها «هي الأشد غضبًا من بين الجميع»، وعندما سألتها عن سبب غضبها قالت بحدة وعنف: «إنني فقط لم أرغب قَطّ في أن تشرق الشمس!». وعندما تساءلتُ عما إذا كانت رغبتها هذه ترجع إلى أنه إذا أشرقت الشمس فإن الرجل الثلجي سوف يذوب، قالت: «نعم»، ومن ثم قلتُ لها: «ألن تذيب الشمس الوالدين أيضًا؟» أجابت عن هذا السؤال بخيبة أمل مريرة، قائلة: «لا، لأنهما غير قابلين للذوبان!».

خلال الجلسة التي عقدت بعد شهور عدة لاحقة، استمرت «جانيس» في التعبير عن استيائها وبغضها وغضبها الانتقامي من المُبصرين، وبخاصة هؤلاء الذين شعرت بأنها تعتمد عليهم، وقد رسمت بناية تمثل مستشفى، وفي داخل ذلك المستشفى كانت هناك مريضة واحدة.. وتلك المريضة كانت هي «مسز روبن» .. لقد وقعت لها حادثة، لقد اصطدمت بسيارة سيدة أخرى.. وقد سببت الحادثة لها ثُقبًا في عينها!».

عندما سألتها عما يمكن أن يحدث بعد ذلك، أجابت بابتسامة عريضة: «إنها ستصاب بالعمى نتيجة لذلك». ثم واصلت شرحها لهذا الأمر، قائلة إن «مسز روبن» ستصبح حينئذ غير قادرة على العمل مع الأطفال من خلال الفن. وعندما سألتها عن طبيعة ما شعرت به حيال هذا الأمر، أجابت بابتسامة ماكرة: «إنني لا أشعر بأي شيء. إن بصري يعود إليّ». وعلى الرغم من أنها قد عبرت بالألفاظ عن هذه الرغبة، إلا أنها واصلت عملية الإنكار تمامًا لإعاقتها، قائلة: «إنني لا أستطيع أن أرى مثل أي إنسان عادي!».

لاري: رحلة علاجية طويلة

إن العمل مع المكفوفين وغيرهم من الأطفال المعاقين، خلال عملية العلاج، ليس من الأمور التي يسهل القيام بها، لكنه يمثل دائمًا نوعًا من التحدي أيضًا، ويمثل كذلك خبرة تعليمية شديدة القوة. لكن أحيانًا

يكون التقدم بطيئًا على نحو مؤلم، فقد تطلّب حدوث ذلك التقدم ست سنوات من العمل مع لاري، الذي قرأت عنه توًّا، وذلك كي يتحرك وينتقل من تلك المرحلة التي كان يقول فيها تلك العبارة التي مفادها إنه هو الطفل الوحيد في المدرسة الذي «لم يكن كفيفًا حقيقة»، وقد كان يقولها من خلال تخيلاته وتساؤلاته ورغباته، ونوبات غضبه الشديدة، وأحزانه وحالات حداد، وقد استمر الأمر هكذا حتى انتقل إلى تلك المرحلة التي كان يستطيع خلالها، بدلًا عن ذلك، أن يتحدث بهدوء عن «لاري الحقيقي، أنت تعرف أنه الشخص الموجود في مدرسة العميان». لقد احتاج الأمر منا إلى ست سنوات، حتى لا يكون قادرًا فحسب على كسر نافذة، بل على حكاية قصة حول «لاري وكيف أنه قد يَوَدّ (يحب) أن يكسر نافذة، وبخاصة عندما تناديه أخته أو تطلق عليه لقب الأعمى الكسيح».

لقد بدأ (العلاج) لـ«لارى» من خلال التركيز على تلك الدلالات الكثيرة الخاصة بشعوره بالضعف والهشاشة والقابلية الشديدة للتأثر. وخلال المقابلة الفنية الأولى، عملَ – بعناية - صفوفًا من الثقوب أو الفتحات من خلال الوخز في قطعة من الصلصال، ثم تحدث أيضًا عن ذلك السقوط إلى أسفل داخل حفرة عميقة «وحيث ربما لا تستطيع أن تخرج منها»(16.5A).

ومثله مثل غيره من الأطفال، حاول لاري الوصول إلى تلك الحرية التي تبعده عن تلك القيود كلها التي تُفرض على المعاقين، فصنع صواريخ كثيرة من الصلصال (16.4)، كما سرد بعض تلك القصص التي تدور حول كونه رائد فضاء قد كان موجودًا في الفضاء الخارجي (16.5B).

لقد اشتملت عمليات إنكار الواقع هذه، المفعمة بالتمنيات، على أفكار مثل: «قد يكون من الطريف أن تذهب إلى هناك، لأنك قد ترى أشياء، كما يمكنك أن تمشي فوق سطح القمر». ولمّا كان لا يستطيع، حتى من خلال التخيل، أن يهرب من الخطر، فإنه على كل حال أضاف: «إنني إذا مشيت فوق سطح القمر بنفسي، فإنني أخشى أن أسقط في الفضاء». ومع ذلك فقد كان، مثله في ذلك مثل الأطفال المعاقين الآخرين غيره؛ محتشدًا بتخيلات تعويضية كلية القدرة، فتخيل نفسه على أنه «ملك الفضاء» أو «رئيس» الدولة.

ولأن عالَمه عالَمٌ شديد التقييد والتحديد، فقد أصبح العلاج بالنسبة له، وبالنسبة لغيره من الأطفال الذين يشبهونه؛ هو الحدث الرئيس في حياته. وهو لم يقم فحسب بالتطوير لحالة قوية من الطرح أو التحويل

كانت إيجابية في البداية، لكنه قام بتخيلات أيضًا حول إمكانية عودتها أيضًا، كما حدث مثلًا عندما سألته في الشهر الثاني من العلاج: «عندما تذهب إلى البيت هل تفكر فيّ دائمًا؟» وعلى الرغم من أن مثل هذه الرغبات رغباتٌ مألوفة وشائعة بالنسبة لكثير من الأطفال الصغار المضطربين، لكنهم الأصحاء بدنيًا، إلا أن هذه الرغبات تكون قوية أيضًا بالنسبة للطفل الذي يكون وجوده محدودًا مقيدًا بالفعل؛ أي هؤلاء الذين يكون التعبير عن المشاعر القوية الخاصة لديهم قد يبدو محفوفًا أكثر بالخطر.

وبسبب تلك الإعاقة الخاصة التي كان لاري يعاني منها، فإنه، مثله في ذلك مثل الآخرين، اعتمد على الوسائط الفنية التشكيلية، كذلك على الأصوات (16.5c) والموسيقى (16.5) واللعب الدرامي، مع التوظيف الخاص أيضًا لجهاز التسجيل، الذي كان يمكنه أن يستخدمه كي يغني، وكي يراجع ما قد حدث، على نحو يماثل ما يفعله طفل مبصر حين يعود وينظر الى عمل فني سابق. وفي معظم الوقت كان لاري يعمل في ضوء مشاعره الخاصة بالذنب، التي كانت تنتابه نتيجة موت أخته الرضيعة من مرض التليف الكيسCystic fibrosis ، والذي كان السبب أيضًا - في ضوء تخيلاته الخاصة - في تلك العملية الأخيرة التي أجريت على عينيه، حيث تمت عملية الاستئصال لهما بسبب حالة جلوكوما وراثية خلْقية قد أصابتهما.

وكما تعرف من قراءتك حول لاري، في الفصول السابقة، فإنه استخدم الفنون، بصفة خاصة الدراما، كي يستطيع معايشة مشكلاته ومواجهتها. لقد كان لاري حقيقة يعاني من انقسام داخلي بين صورتين للذات؛ إحداهما خاصة بـ«لاري الطيب» والأخرى خاصة بـ«لاري السيئ أو الشرير». وقد كان لاري الثاني هذا هو الذي يهرب من الواقع كما كان شخصًا شديد العدوانية. وقد كانت عملية تحقيق التكامل بين قسمَي الشخصية هذين أمرًا شديد الصعوبة، وخلاله تشاورت مع المعلمين العاملين في المدرسة، بينما قام والداه باللقاء مع أخصائي اجتماعي كفيف، كان موجودًا في العيادة، وبين وقت وآخر معي أيضًا.

على الرغم من أن لاري قد مر بحالات طرح أو تعلق سلبية قوية، كذلك بحالات إيجابية منها مماثلة (حيث تعكس مشاعره هذه، الإيجابية والسلبية، حول الآخرين، حالة الانقسام الداخلية الموجودة لديه أيضًا) إلا أنه قد مر أيضًا بوقت صعب حتى يستطيع أن يقرر أن ينهي علاجه، ذلك

الذي كان يمثل جانبًا كبيرًا من حياته. على كل حال، فإنه في النهاية قد اتخذ قرار إنهاء العلاج هذا.

في اليوم الأخير له في العيادة، صرح «لاري»، بنوع درامي من المجاملة الرقيقة المألوفة بالنسبة له، أنه سيلقي خطابًا يعلن من خلاله استقالته من مركز توجيه الأطفال، وقد مثل ذلك الخطاب انعكاسًا واقعيًا طيبًا لذلك المدى البعيد الذي وصل إليه من تقدم.



(4-16) اثنان من صواريخ لاري المصنوعة من الصلصال والمستخدمة في قصص فانتازيا حول الفضاء الخارجي



(5-16) لاري وهو يعزف لحنا مسجلا بجهاز مسجل للصوت في جلسة علاجية

«لقد طلبت هذه المرة أن أتحدث إليكم كلكم على نحو مباشر حول استقالتي من مركز توجيه الأطفال في «بيتسبرج»، فخلال الأسابيع الكثيرة الماضية كنت أفكر في هذه الخطة للاستقالة، وقبل أسبوعين من الآن، أخبرتُ معالجتي أنني قد اكتفيت، لكن وبينما أقدم استقالتي دعُوني أستقيل وأنا في حالة معنوية جيدة. لأنه عبر السنوات القليلة الماضية، قد عملنا من أجل الحل، وحول كيفية مواجهتي للأشياء وتعاملي معها، وكذلك حول تلك الطباع الخاصة بي التي يبدو أنني قد فقدت الكثير منها».

لقد كنت موجودًا عبر ذلك كله، وقد كانت هناك أشياء كثيرة أيضًا كي أنجزها... لقد كان من الصعب القيام بها.. لكن قد كان عليّ أن أقوم بذلك.

وبسبب ذلك كله فإنني أعتقد أن الوقت قد حان كي أستقيل هنا، إنني آمل أن الجميع سيكون في أطيب حال. فبعد هذا اللقاء سوف أعود إلى البيت وأعمل على مواجهة المشكلات وأقوم بعمل ثقيل. إنني أغادر هذا المكان من غير أدنى شعور بالمرارة. إنني أغادر مع هذه الخاتمة لتلك السنوات من العمل، سوف تمر علينا أوقات أيضًا يكون علينا أن نحارب فيها، وسوف نكون غاضبين، كما سوف تأتي إلينا أوقات نكون خلالها على ما يرام.

وكلي أملٌ، أنني قد أقدم تقريرًا وأعود مرة أخرى لزيارة الناس هنا .. إنني أثق في أنكم ستظلون تتذكرون الماضي وتفكرون في المستقبل أيضًا. وأنا أريد أن أقول «إلى اللقاء» لكل فرد هنا، السيدة روبن والآنسة دريبن (أخصائية اجتماعية كفيفة)، وكذلك السيدات الموجودات في غرفة الانتظار، لقد جئت إلى هنا في عام 1969 وانتهيت من مهمتي في 1975. وهذه هي نقطة الختام بالنسبة لي- لقد أخبرتُ عددًا قليلًا من أصدقائي أنني سوف أستقيل من مركز توجيه الأطفال بعد أن أتخذ هذا القرار. وقد قالوا لي إن ذلك أمر جيد. وصديقتي فخورة بهذا القرار مثلي أيضًا.

ولديّ أملٌ أنني سأتجاوز مرحلة وجودي في مدرسة المكفوفين هذه. وقد أعمل كمشغل مصعد .. فلا يمكنني أن أكون قائد طائرة .. وأحب أن أعمل مراسلًا إذاعيًا. لقد عملت بكل جد واجتهاد في الفصل الدراسي، وفي المدرسة، في العلوم الاجتماعية وفي الرياضيات. وفي اللحظة التي ينبغي عليّ أن أغادر، فإنني أختتم كلامي بكلمة واحدة أخيرة: آمل ألا يسير أي شيء على نحو خطأ هنا. ولديّ أمل بأن كل إنسان سوف يبقى كما هو، بالنسبة لكل الأفراد الذين أعرفهم، ولسوف أتحدث عنكم، ولديّ أملٌ أن الأمور كلها في المستقبل سوف تكون أفضل بالنسبة لكم جميعًا. وداعًا إذن، وإلى اللقاء. وأيضًا بالنسبة لتلك السنوات الماضية الكثيرة، التي عملنا خلالها جاهدين في مواجهة المشكلات شديدة البأس: وداعًا».

بينما كان «لاري» يستمع إلى إعادة حديثه من شريط تسجيل؛ كان يبدو في صورة جادة ورسمية، لكنه كان يبدو أيضًا على يقين من قراره. وهو القرار الذي كان في حقيقة الأمر قرارًا صعبًا بعد ذلك الوقت الطويل. لقد كان يتواصل معنا هاتفيًا كل بضعة أشهر «كي يعرف كيف تسير الأمور هناك»، كما أنه بعد ستة أشهر طلب أن يأتي إلينا «في زيارة واحدة فقط»، من أجل أن يخبرني بقراراته الخاصة بالسنة الجديدة الأخيرة.

عبر تلك السنوات التي كان «لاري» خلالها لم يزل بعد موجودًا في

مدرسة المكفوفين، ظل يواظب على التواصل معي، بين وقت وآخر من خلال بعض الاتصالات التليفونية. وكان لا يزال يحب صنع الصواريخ، ذلك الرمز الخاص به والمتعلق بالحرية المطلقة، والمتعلق كذلك بولعه بالهروب من قيود فقدانه حاسة الإبصار. لكنه لم يعد يعتقد على كل حال بأنه يمكنه أن يعمل رائد فضاء أو قائد طائرة.

وبدلًا من ذلك، فإنه قد عمل جاهدًا بصفته طالبًا، كما أصبح مواطنًا نشيطًا في المدرسة الثانوية، ثم ذهب بعد ذلك كي يضمن ويحتفظ بوظيفة في نقابة للمكفوفين، وقد كان يسافر إلى عمله ويعود منه مستخدمًا حافلة عامة (باص)، واستمر كذلك يطور مواهبه الدرامية، فقام بالأداء في ملهى محلي في ليلة للهواة، بصفته ممثلًا كوميديًا، وقد اتصل بي هاتفيًا وهو يشعر بالفخر، يطلب مني أن أخبره إذا ما استطعت أن أحضر لمشاهدته.

خلال تلك الاتصالات التليفونية الدورية، عبر تلك السنوات التي انقضت منذ أن أنهى لاري العلاج؛ تولد لديّ انطباع بأنه قد وجد طريقًا ما خاصًا به كي ينجح من خلاله، ليس فحسب بصفته شخصًا كفيفًا يكافح في عالم من المُبصرين؛ لكنه أيضًا بصفته إنسانًا يسعى من أجل أن يكون سعيدًا كذلك، على نحو معقول، وهكذا فإنه بعد خمسة عشر عامًا من إنهائه العلاج؛ ركضت ذات مرة وراء لاري في الشارع. وقد تعرّف صوتي فورًا، وحيّاني على نحو مفعم بالدفء والمودة.

لقد أخبرني وهو يشعر بالفخر حول الحياة التي صنعها لنفسه: أصدقائه، ووظيفته في نقابة المكفوفين، وأدائه في النادي، نادي الكوميديا المحلي (وقد كان يقوم دائمًا بالأداء لبعض عمليات المحاكاة أو التقليد الصوتية للآخرين)، وقد تذكرنا أيضا تلك الأوقات التي كنا فيها معًا باعتزاز؛ وابتسم ابتسامة عريضة عندما أعلن أنه لم يعد «من المجانين»!

في صيف عام 2004، لم أسمع أخبار لاري فحسب، بل تلقيت طلبًا منه أيضًا بأن نلتقي معًا. وكان يبدو أن والدته قد ماتت، وقد كان يعيش مع أبيه وأخته، وكان يريد أن يحكي لي عن حياته بصفته شخصًا راشدًا، كان شَعره لم يزل أحمر كما كان، وكان حس الفكاهة المميز له على حاله، وقد التقينا لمدة ساعة مكثفة من أجل أن يطلعني على ما حدث عبر السنوات منذ أن التقينا مرة في الشارع.

لقد كان يتذكر لقاءاتنا باعتزاز، على الرغم من أنه قد كان يؤكد لي دائمًا أنه لم يكن «مجنونًا» .. وقد سألته عما كان يشعر به عندما كان يأتي للعلاج النفسي خلال تلك السنوات، وقد أجاب بأن مشاعره كانت مختلفة وجيدة، وفي اتصال تليفوني لاحق طلب «لاري» مني نسخة من فيلم صورناه عام 1972، الذي ظهر فيه وقدّم بعض الغناء الارتجالي[1] (Rubin, 1972). وقد أحضرت له نسخة من شريط فيديو قد سُجل عليه هذا الفيلم.

لقد طلب أيضًا شرائط تسجيل سمعية كان قد سجلها خلال جلسات علاجنا، وقد زودته تلك الشرائط بطريقة يتأمل من خلالها ما حدث خلال تلك الساعات. وقد وجدت بالفعل عددًا قليلًا من هذه الشرائط، وقد أعرته إياها، وقد قام بنسخها وإعادتها إلى مكتبي. وقد سألني أيضًا عما إذا كان من الممكن أن نلتقي مرة أخرى لبعض الوقت، وقد وافقت على أن نقوم بذلك خلال السنة التالية. وخلال الأعياد اليهودية، في فصل الخريف، ترك لي لاري، الذي أصبح الآن كاثوليكيًا ملتزمًا، رسالة مفعمة بالود لي على جهاز الرد الآلي على المكالمات.

بالإضافة إلى رؤيتي لـ«لاري» من أجل العلاج الفردي، فقد عملتُ مستشارةً أيضًا لمدرسته، إذ كان يعقب برنامج «العلاج بالفن» الذي وصفته في الفصل الخامس عشر من هذا الكتاب، برنامجٌ صيفي أيضًا حول هذا الموضوع. وقد اشتمل ذلك البرنامج على مجموعات من الأمهات ومجموعات من الأطفال أيضًا.

جماعة العلاج بالفن للأمهات: مدرسة المكفوفين:

في برنامج صيفي مدته ستة أسابيع، كانت والدة لاري واحدة من ثماني أمهات قد التحقن بجماعة العلاج بالفن، وقد كانت تلك الجماعة تلتقي أسبوعيًا في تلك المدرسة، بينما كان أولادهن مندرجين في برنامج للعلاج بالفن والدراما. وفي واحد من أسابيع ذلك البرنامج كانت هناك جلسة مشتركة مع الأمهات وأطفالهن (16.6A). وقد تم الشروع في العمل مع جماعة الأمهات تلك، التي كانت تلتقي لمدة تسعين دقيقة أسبوعيًا، لأن الأمهات كن يحتجن إلى مواجهة مشاعرهن الخاصة بطفل معاق، وذلك

(1) للمصطلح المذكور هنا scot singing ، ويقصد به: نوع من الغناء الارتجالي يتم بإصدار الأصوات من الفم من غير أن تصاحبها الكلمات، وهي مقاطع صوتية بلا معنى، وخلال هذا النوع من الغناء يرتجل المغني الألحان والإيقاعات باستخدام الصوت بصفته آلة موسيقية وليس بوصفه وسيطًا للكلام.

قبل أن يفهمن ماذا يعنيه هذا الأمر - أي الإعاقة – بالنسبة للطفل نفسه.

لقد بدأت الأمهات كل لقاء من اللقاءات الخاصة بهن بأنشطة فنية محددة، قد تم تصميمها كي تساعدهن على فَهم خبرات أطفالهن لخبراتهن الخاصة كذلك. وقد كانت تلك الأنشطة تشتمل على التشكيل أو الصب للمنحوتات، بينما يكُنَّ معصوبات الأعين، أو يقمن بإغلاق أعينهن، كذلك على الرسم لرسومات عن العائلة، أو لصور أو رسومات عن مجال حياتهن (16.6b) ورسم بعض الشخابط، ورسومات أو منحوتات حرة أيضًا.

وبينما كانت والدة لاري تنظر إلى «صورة العائلة» التي رسمتها، التي رسمت فيها ابنها الكفيف وزوجها، من خلال خطوط عامة مهتزة، وقد كانا يبدوان من خلالها أكثر ضعفًا من الآخرين؛ فإنها بدأت تتحدث عن مدى ما شعرت به من إحباط في أثناء محاولاتها مساعدة ابنها الصارم «لقد أردت أن أكون ساعده الأيمن، هذا ما كنت أريده. كنت أريد أن أكون رفيقته، إنني أريد أن أكون أمه، وكذلك صديقته الطيبة، لكني لم أتمكن من الوصول إلى ذلك!».

خلال الجلسة المشتركة الثالثة بعد ثلاثة أسابيع، أكملت هذه الأم ومعها ابنها، لاري، بنجاح، رسمًا مشتركًا خطَّطا فكرته في البيت، وكان بعنوان: «بيتزا»، وهو موضوع كانت له دلالته العميقة بالنسبة لهما. فقد كانت «البيتزا» واحدة من الأشياء القليلة التي كانت تعدها له، وكان يثق فيها بصفتها وسيلة لتوصيل حبها له. بعد ذلك، على كل حال، لم يكونا قادرين على العمل معًا في مشروع مشترك يمكنه أن يحقق الرضا المتبادل بينهما.

فقد أخذته بعد ذلك إلى حامل الرسم، حيث حاولت أن ترسم صورة معه (16.6D). لكن ذلك صاحبَهُ إحباط شديد ومعارضة من جانب لاري أيضًا (16.6E). وعلى الرغم من رغبته في القيام بشيء ما بنفسه؛ إلا أن أمه قد واصلت مثابرتها وإصرارها على أن تجعله ينتج أعمالًا مشتركة إضافية معها، لكن من غير جدوى. وفي النهاية توقفا عن مواصلة هذا الأمر، وظلا موجودين، أحدهما بجانب الآخر بجوار منضدة بالقرب من مجموعة ثنائية أخرى تتكون من أم وطفلها، بينما كان كل واحد منهما يعمل بمفرده (16.6F). وقد كان لاري سعيدًا، لكن أمه كانت حزينة (16.6G).

خلال المناقشة التي أعقبت تلك الخبرة، قالت والدة لاري، وهي شديدة التأثر: «لقد كان يقوم فحسب بإثارة أعصابي وقلقي! ولم يكن يرغب في

تقديم أية مقترحات. إن لديه تفكيره المحدد الخاص به وحده، لقد كنت محبطة تمامًا، لقد حاولت جاهدة بالفعل أن أجعله يعمل معي. لكنه كانت لديه طريقته الخاصة به في التفكير، وقد كنت أحاول فقط أن أحرضه على القيام بعمل معي. لكن بعد البيتزا، إنسى الأمر! .. هذا ما قد حدث! إنه لم يكن ليدعني أن أساعده. بعبارة أخرى، لم يكن يريد أن يدعني **أرى** نيابة عنه، لقد كان يستطيع أن يفعل ذلك بنفسه. وأنا قد اعتقدت أنني أستطيع أن أبيّن له هذا الأمر وأُظهره له. لكنه لم يكن يريد أية مشاركة لي في عمله. وهذا ما أعتقد أنه قد كان سبب إفساد عملنا معًا .. إنه بالضبط لم يردني أن أقوم بأي شيء معه!».

لقد كانت حاجتها تلك إلى أن تساعده؛ ولأن تُبقيه معتمدًا عليها بطريقة تتسم بالحماية الزائدة، كما لو كانت تعوضه بذلك عن الجانب الذي يفتقد إليه؛ تعوضه أمرًا مشتركًا يتم تأكيده دائمًا من جانب كثير من الأمهات الأخريات على كل حال، فقد كانت بعض تلك الأمهات، على الرغم من تعاطفهن مع شعور والدة لاري الخاص بالإحباط؛ غير قادرات على أن تُبيّنّ للسيدة N (والدته) كيف يمكن أن تستمتع وتنعم عندما تجد طفلًا كفيفًا ينمو ويكبر على نحو مستقل. هكذا أخبرتنا إحدى الأمهات كيف استطاع ابنها، الذي كان في العادة خجولًا متخوفًا من الآخرين، أن يتقمص دور المعلم معها: «لقد طلب مني أن أرسم كما يرسم؛ لكني قد حاولت ذلك، ولم أحب ما رسمته كثيرًا. لذلك فقد استخدمت الصلصال، وكان ما أنجزته من خلاله جيدًا أيضًا».

وتحدثت امرأة أخرى عن ابنتها، تيري، التي كانت تعاني من ورم في مخها غير قابل لإجراء عملية لإزالته، وكان تدريجيًا يزداد سوءًا، وفي ضوء تفهم مفعم بالدفء لما تمتلكه ابنتها من ممتلكات أو جوانب طيبة قالت: «إن لديها أفكارًا كثيرة جدًّا، إنها تقوم بشيء خاص بها، وأنا أقوم بشيء خاص بي، إنها تعاني من ضغوط كثيرة في المدرسة. فلماذا أعرضها لضغوط أخرى إضافية؟» (16.6II).

هكذا بدأت السيدة (N)، والدة لاري، ترى تلك الدوافع الممكنة الخاصة بها، التي تجعلها تحاول أن تضغط على ابنها من أجل القيام بمشروعات مشتركة معها فقط، فقالت: «أعتقد أنني أشعر بالذنب، وعلى نحو مماثل

ينبغي، على نحو ما، أن ألام بسبب فقده عينَه. إنني أعترف أن ذلك يشبه الجنون، لكني قد ألحقت به إصابة شديدة، وفي اليوم التالي أبلغنا الطبيب بالأخبار السيئة، إنني أشعر فقط بأنه قد كان عليّ أن أعوّضه عن كل ما فقده».

وقد كانت رغبة والدة لاري في إنكار ذلك الواقع الخاص بوجود عينين صناعيتين لديه؛ رغبةً واضحة، وعلى نحو مؤثر ومؤلم، خلال طلبها منه أن يعطيها قلم ألوان أحمر في أثناء رسمهما الـ«بيتزا». كذلك كان طلبها منه أن يرسم لوحة مشتركة معها من الأمور التي كان من المستحيل على نحو مماثل القيام بها (انظر 16.6E).

وخلال تلك الجلسات الجماعية للأمهات، التي كانت تعقب الجلسة المشتركة مع أبنائهن، كان اختيارها للوسائط البصرية يعمل على إثارة مناقشة حامية وصريحة حول تلك الصعوبة الخاصة بالتقبل لذلك الواقع الخاص بوجود طفل كفيف. وفي الأسبوع التالي، وفي أثناء وجودها مع جماعة الأمهات، قالت والدة لاري وهي تتنهد بارتياح: «لقد انتهى كل شيء الآن، إنه الآن طفل جديد، هل قلتن لي عن أهمية أن نخبره عن إعاقته؟ حسنًا، لقد أخبرناه؛ وأعتقد أنه يدرك ذلك. بل إنه يتحدث عن هذه الإعاقة. لقد قال لسائق الحافلة (الباص) هذا الصباح: «أنا لا أستطيع أن أرى»، إنه لم يقل ذلك من قبل!».

هكذا كانت الأمهات قادرات، من خلال جلسات الفن المشتركة، على أن يرين أطفالهن من منظور مختلف، وقد أثار طفلٌ كفيف تمامًا دهشة أمه والآخرين من خلال اهتمامه الشديد بالفن التشكيلي، وبخاصة من خلال تعبيره عن رغبته، عن طيب خاطر، في أن يستخدم، بل حق أن يستمتع، باستخدامه وسائط سائلة مثل ألوان الإصبع.

لقد تحدثت امرأة أخرى، وقد كانت هي نفسها فنانة تشكيلية (16.6TI)، بدهشة حقيقية، عن ابنها الكفيف جزئيًا ضعيف النظر، المصاب كذلك بشلل دماغي: «لقد كان يبدو شديد الارتياح. لقد كان يجب أن يلون، ولقد دهشتُ لأنه لم تكن من عادته أن يحب أيّ شيء قد يجعل يديه قذرتين، وأنا ألاحظ الآن أنه لا يبدو مهتمًا أو مشغولًا كثيرًا بطبيعة هذه المواد. كما تعلمون، لقد كنت مندهشة نوعًا ما مما أشاهده» (16.6J).

على كل حال، فإن ملاحظتها تلك حول السرعة التي كان يعمل ابنها من خلالها، قد كشفت لنا عن قدر قليل من الموافقة على ذلك من جانبها،

بل عن اتجاه يستنكر ذلك أيضًا: «فعندما انتهى من أعمال التلوين تلك؛ اعتقدت أنني سأموت! لم أعرف، أنتم تعلمون .. تلك اللوحات، لقد كان يتوقف فقط عن القيام بها لثانية واحدة! وكميًا وليس كيفيًا! فإنني أعتقد أن موهبته تكمُن أكثر في تلك الأشياء اللفظية أكثر من وجودها في شيء مثل هذا!!!». وقد قدّمت تلك الأم أيضًا إليّ إفادة غير لفظية مؤثرة ومؤلمة حول إدراكها قدرة ابنها الفنية، حيث وضعت يدها فوق يده ووجّهته خلال قيامهما برسم لوحة جدارية مشتركة بينهما (16.6). وعلى الرغم من أن كل هؤلاء الأمهات قد وجدن أن جلسات الفن المشتركة هذه جلساتٌ مربكة وغير مريحة إلى حد ما؛ إلا أن نصفهن قد أشرن أيضًا إلى تلك الجلسات على نحو تلقائي خلال جلسات التقييم لهن عقب انتهاء البرنامج، وافترضن ضرورة وجود المزيد من مثل هذه الأنشطة. وقد كتبت إحدى تلك الأمهات قائلة على نحو صادق صريح: «لقد كان اضطراري إلى العمل مع ابني أمرًا من أصعب الأمور، إنني أعرف أن ذلك قد كان هو الأمر الأفضل والأكثر أهمية بالنسبة لنا، لكن ذلك لم يكن أمرًا سهلًا. ومع ذلك فإن علينا أن نقوم بأمور مماثلة أكثر من هذا القبيل معًا» (16.6K).

وهناك أم أخرى كانت تشعر بالخجل من نفسها، بسبب كونها مضطرة لأن تكون ظاهرة للعيان هكذا أمام الأخريات، وقد قالت: «إن المشاركة أكثر من الأطفال مع الوالدين معًا، فيما أعتقد، قد تعمل على تكوين علاقة أفضل، لنقُلْ ذلك، حتى لو حدث هذا خلال نصف ساعة فقط .. إني أعتقد أنه عندما يكون الوالدان سعيدين، فإن الأطفال سيكونون أسعد ويكونون كذلك أكثر تكيفًا مع إعاقتهم».

جماعات العلاج لأمهات مرضى العيادات الخارجية: الإعاشة والدعم

عندما تركت مستشفى الطب النفسي (حيث كنت أعمل بعد العيادة)، كانت تُحوّل إليّ أيضًا حالات من أطفال ذوي إعاقات. وفي نهاية المطاف كنت أرى أطفالًا يعانون من تشكيلة متنوعة من المشكلات البدنية والحسية والمعرفية. وقد كنت ألتقي، على نحو متكرر، بوالديهم أيضًا. وهكذا التقيتُ مع إحدى الأمهات، التي كان طفلها الآخر يذهب للعلاج مع زميلتي الدكتورة إروين، والتقيت بأم أخرى في غرفة الانتظار، وشرعنا في تبادل الملاحظات. وقد طلبا تكوين مجموعة خاصة بهما، وقد دعوت إلى هذه المجموعة اثنتين أخريين من الأمهات.

في البداية كن يقمن بإنجاز أعمال فنية تشكيلية بصفتها وسيلةً لتقديم أنفسهن والتعريف بهن، وطريقةً تعكس أيضًا إدراكًا خاصًا منهن لأطفالهن المعاقين الصغار. وبعد فترة قصيرة أدت بهن الضغوط التي كن يعانين منها، الخاصة بالرعاية الوالدية لهؤلاء الأطفال ذوي الطبيعة المركبة، إلى المشاركة في مناقشات صريحة ومنفتحة، ومن خلالها أصبحت هذه الجماعة نفسها أشبه بنوع من العلاج لهن بصفتهن أفرادًا، وأيضًا بنوع من الدعم المتبادل لهن أيضًا بوصفهن أمهات لأطفال تبقى إعاقاتهم معهم طوال الحياة. وفي النهاية تعلمتِ الكثيراتُ منهم (منهن) أمورًا كثيرة، على نحو يفوق ما كنت قادرة على أن أعطيه لهم (ولهن). ولحسن حظنا، فإن العلاج يمثل دائمًا نوعًا من الخبرة الخاصة بالنمو المتبادل المشترك أيضًا.



(6-16) أم فنانة وهي «تساعد» ابنها الكفيف على الرسم والتلوين بطريقة أفضل

القسم الخامس: الفن كعلاج لكل إنسان

الفصل السابع عشر: مساعدة الطفل العادي على النمو من خلال الفن

إنَّ جعل الفن متاحًا لمزيد من الأطفال، بطريقة تسمح لهم بالتعبير الصادق عن أنفسهم، نوعٌ من الدواء الجيد، إنه يشبه تناول الفيتامينات أو القيام بفحوص طبية منتظمة، وهو أيضًا شكل من أشكال الوقاية الأساسية؛ فعندما دعاني «فريد روجرز» كي أكون «سيدة الفنون» Art Lady في برنامجه التليفزيوني العام الموجه إلى الأطفال الصغار، الذي كان عنوانه: (1966-1969-Mister Roger's Neighborhood)، كان هدفنا معًا أن نبيِّن قيمة التعبير الفني في عمليات احترام الذات والاعتداد بها، كذلك تحديد الذات أو تعريف هويتها، وأيضًا: كيفية التعامل مع المشاعر.

القيم العلاجية لتعليم الفنون[1]

لقد عرف معلمو الفنون تلك الإمكانات العلاجية العريضة والمعززة للنمو الخاصة بموضوعهم فورًا، عقب أن أصبحت الفنون جزءًا مقبولًا من المناهج الدراسية، فخلال تلك الذروة الخاصة بالتربية التقدمية، نُظِرَ إلى الفن على أنه أداة ناقلة للتعبير عن الذات وطريقة كذلك للتعامل مع المشاعر (Petrie، 1946; schaeffer simmen، 1961; show، 1938). وقد قامت «والدن» walden وهي المدرسة التي أسستها مارجريت ناومبرج عام 1914، على أساس مثل هذه الأفكار، كما كانت فلورنس كين (1951)، وهي شقيقة مارجريت ناومبرج، التي درَّست أيضًا في فصول الفن في والدن و«فلورنس» نفسها، من الرائدات في مجال العلاج بالفن.

في الطبعة الأولى من كتابه «النمو العقلي والإبداعي» Creative and Mental Growth (1947) اقترح فيكتور لوينفيلد ما سماه «العلاج بالتعليم للفن»، إنه شعر، مثله في ذلك مثل إيديث كرامر، بأن الفن يسهم في التكامل النفسي، وإن ذلك يرجع إلى عملية التركيب أو التأليف بين الأشتات التي تكون موجودة في العملية الإبداعية الخاصة ذاتها؛ وذلك لأنه «حيثما تحركنا من الفوضى إلى حالة من التنظيم الأفضل لتفكيرنا، كذلك مشاعرنا، وطريقة إدراكنا؛ فإننا نصبح كذلك أفرادًا منظمين على نحو أفضل. وهذا، في حقيقة الأمر، هو الهدف المشترك في أي نوع من أنواع

(1) الترجمة الشائعة في العربية لمصطلح Art Education: التربية الفنية. لكن الترجمة الأدق في رأينا: التعليم للفنون؛ لأن مصطلح التربية أشمل من التعليم، وهي قد تكون تربية غير مُوجَّهة في مجال الفنون أو غيره، من خلال المنزل أو بعض المؤسسات الأخرى، لكن التعليم هنا يكون، في جوهره، عملية قصدية موجهة من خلال برامج وممارسات تعليمية مُحدَّدة.

العلاج. ولذلك، فإن الخبرة الجمالية هي خبرة ترتبط بدرجة كبيرة بذلك الشعور بالتناغم والانسجام مع أنفسنا» (P.30 و1982).

بالفعل، فإن الفن يُمكّن الأطفال من أن ينظروا بأعين مفتوحة، وأن يواجهوا العالم من غير خوف، وأن يكتسبوا معجمًا إدراكيًا ومفردات تساعدهم في تنظيم خبراتهم، وفي مجال الفن يتعلم الأطفال المفاهيم التي ترتبط بالأشياء؛ ومنها مفهوم: التغير (كما في عملية مزج الألوان مثلًا)، أو الثبات (كما هو الحال بالنسبة لمبنى أو بناية)، وهي المفاهيم التي لا ترتبط فقط بالفن، بل بالتعامل مع الحياة أيضًا. إن الفن يساعد الأطفال على التفكير على نحو مغاير أو افتراقي، وعلى أن يكتشفوا أيضًا الحلول البديلة للمشكلات، وأن يخاطروا وأن يفشلوا، وأن يواجهوا الأمور بطريقة تتسم بالمرونة.

في مجال الفن يتعلم الأطفال كيفية التعامل مع الأدوات والوسائط؛ من أجل التقديم لإفادات أو تعبيرات شخصية خاصة بهم، مما يساعدهم على الشعور بأنهم أفضل (بسبب تمكُّنهم من الإتقان لشيء ما)، ويساعدهم كذلك على الحديث بشكل أكثر وضوحًا (أن يُعبّروا عن أنفسهم). كما أن عملية الإنشاء أو الإبداع نفسها، التي تكون موجودة هنا، هي نفسها عملية تساعد الأطفال على تحديد هويتهم وخبراتهم أيضًا، وذلك من خلال قيامهم بتشكيل وسائط غير محددة، وكذلك من خلال تطويرهم لموضوعاتهم وأساليبهم الخاصة، وأيضًا عن طريق الاكتشاف والتحديد للمعالم المميزة لهوياتهم (17.2A).

تساعد الفنون الأطفال كذلك على تعلُّم كيفية المشاركة مع الآخرين في أمر ما، وأن يحترموا أيضًا أعمال بعضهم، وأن يعيشوا معًا في بيئة اجتماعية. وبالإضافة إلى ذلك كله، فإنه في مجال الفن ومن خلاله، يمكن للأطفال أن يعطوا أو يضفوا شكلًا ما على مشاعرهم، خاصة تلك المشاعر التي يصعب أو يستحيل صياغتها في شكل كلمات (17.2B). لقد اعتقدت الفيلسوفة سوزان لانجر: «أن هناك جانبًا مهمًا في الواقع لا يتيسر الوصول إليه تمامًا أو التعبير عنه بواسطة ذلك التأثير التكويني أو الشكلي الخاص باللغة، وأعني به هنا ذلك النطاق الخاص بما يسمى بالخبرة الداخلية، تلك الحياة الخاصة بالشعور والوجدان» (P.4). وقد قالت أيضًا: «إن الوظيفة الأساسية للفن إنما تتمثل في التجسيد الموضوعي للمشاعر، بحيث نستطيع أن نتأملها وأن نفهمها أيضًا» (P.5).

قد تكون هذه القيمة هي القيمة الأكثر وضوحًا من حيث ارتباطها

بالعلاج، لكن فيما يبدو لي، بالمعنى الأوسع؛ أن كل تلك القيم الملازمة للفن والمتأصلة فيه، من الممكن أن نفكر فيها أو نعُدها قيمًا علاجية، وذلك من حيث قدرتها على مساعدة الأطفال على الوصول إلى مشاعر أفضل فيما يتعلق بأنفسهم بوصفهم أشخاصًا يتسمون بالكفاءة، مما يمكّنهم من مواجهة التحديات الخاصة بالعيش في هذه الحياة، بما في ذلك أيضًا تلك التحديات المؤلمة التي تشكّل جانبًا من جوانب طفولة كل إنسان.

إن هناك شواهد كبيرة، جديرة بالاعتبار أيضًا، على أنه قد يُمكن مساعدة الأطفال المضطربين، كذلك الأطفال المحرومين والمتضررين؛ على تطوير اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلم، نحو الآخرين ونحو أنفسهم أيضًا، مثلما لاحظ أحد معلمي الصف الثالث، ذات مرة: «لقد لاحظت، مرة بعد أخرى، ذلك التأثير المحفز للفن في حياة الطلاب. فالطالب الخجول يصبح من خلال الفن واثقًا بنفسه، والطالب بطيء التعلم يُظهر حماسًا وولعًا جديدًا؛ وذلك لأنه من خلال الإبداع لشيء غير عادي؛ يكتشف الطالب أن له قيمته وجدارته» (Lehman، 1969، P.46).

هكذا يبدو لي أيضًا أن الشيء الأكثر أهمية هنا، الذي يستطيع المرء أن يقوم به في قاعة الدرس، كما يحدث داخل جماعة علاجية أيضًا، هو أن نقوم بتوفير موقع أو سياق يكون فيه كل طفل، بوصفه طفلًا –أو طفلة– على سجيته، أي يكون هو نفسه. وأولًا، وقبل كل شيء، فمن الضروري أن نشاهد وأن نستمع، وأن نفهم كذلك: ومن هو كل طفل تحديدًا؟ وأين يوجد أو يقف، وإلى أين -فيما يبدو- يريد أن يذهب؟ ومن ثم يمكن للمرء أن يحاول مساعدة هذا الطفل على الوصول إلى حيث يريد، وذلك من خلال التقييم الصادق لتحديده/ تحديدها الإبداعي لنفسه. فمن خلال الفهم، كذلك من خلال التوفير للشروط الملائمة المناسبة، ومن خلال السماح بالوصول إلى مناطق القلق والصراع والتركيز عليها؛ يمكن للفن، داخل غرفة الدرس، أن يكون أداة قوية في الوقاية من المشكلات، وأداة قوية كذلك في مساعدة كل طفل على أن ينمو، على نحو جميل بقدر ما يستطيع أو تستطيع (17.2C).

هكذا فإنه، على نحو متزايد، عبر السنوات، أصبح المعالجون بالفن يعملون في المدارس (Cohen، 1974) مع أطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، ويعانون ضغوطًا خاصة بمرحلة انتقالية (Solant، 1979)،

وأيضًا مع تلاميذ في المرحلة الابتدائية ولديهم صعوبات في التعلم وإعاقات (smith، 1979) أو اضطرابات انفعالية. (wolf، 1973). وفي أغلب الأحيان، ساعد هؤلاء المعالجون الأطفال من كل الأعمار على التغلب على مشاكلهم النفسية بدرجة كافية؛ كي يكونوا قادرين عندها على القيام بما له أهمية مركزية في المدرسة: أن يتعلموا.

(Allan، 1988; allan & Bertoia، 1992; Bush، 1997; Case & Dalley، 1990; Henley، 1992، 2001، Moriya، 2000; Ross، 1997; stepney، 2001)

التعامل مع الضغوط العادية من خلال الفن:

بالإضافة إلى ما سبق ذكره؛ قد يكون هناك كذلك دور علاجي يمكن لمعلم الفصل أو معلم الفن القيام به، وذلك من خلال محاولته أن يمنع الصعوبات الانفعالية من أن تتكاثر لدى الأطفال، وأن تسبب حدوث مشكلات دالة لديهم تتطلب العلاج. وهذا صحيح على نحو خاص بالنسبة للضغوط العادية التي يعايشها الأطفال، كجانب من عملية النمو، وصحيح كذلك بالنسبة لتلك الضغوط التي تنجُمُ عن مواقف صعبة قد يواجهونها في البيت أو في المجتمع الذي يعيشون فيه. إن وجود مواد متاحة للتعبير، أمر يمكّن الأطفال من استخدام الفن؛ من أجل التعامل مع مشاعرهم الملحّة. وأحيانًا ينشأ الفن المفعم بالمشاعر على نحو تلقائي، وفي أحيان أخرى يتم استحضاره وإثارته على نحو متعمد مقصود من خلال مُعلم أو معالج حساس.

ليس هناك إنسان يكون في موضع أفضل من المعلمين أو الوالدين؛ يمكنه أن يفهم الأطفال ويساعدهم على التعامل مع ضغوطهم من خلال الفن، فعلى غير ما يكون عليه الحال بالنسبة للمعالجين؛ يمكن للمعلمين أو الوالدين أن يعرفوا الطفل، عبر الزمن، بشكل متسع وقوي أيضًا. إنهم يكونون في موضع يُمكّنهم من التعرف على تلك العلاقات الخاصة بالضغوط الموقفية، وذلك من خلال ملاحظتهم لتلك التباينات التي تظهر في أسلوب النشاط العادي المألوف بالنسبة للطفل، وتمثيلًا لا حصرًا، فإنه عندما ذهبت والدة «ليزا» إلى المستشفى كي تضع مولودها، تحولت لوحات «ليزا» إلى كتلة من البقع والتلطيخات النكوصية فحسب، التي كانت تقوم بها من خلال حالة من الهياج العصبي والانفعال الشديد (الشكل 3.1B).

وقد كانت لوحات مختلفة على نحو جذري عن تصميماتها الأخرى المتحكم فيها على نحو جيد ومنضبط (الشكل 3.10A)، وقد كان سلوكها ذلك إشارة واضحة لمُعلمها دلّت على إنها كانت منزعجة ومتضايقة على نحو شديد.

أما «جوان»، وهي ذات شخصية اجتماعية، عادةً، فقد كانت هادئة على نحو مميز عندما دخلت ذات يوم إلى غرفة ورشة العمل (أو الحلقة التعليمية)، التي كانت تُنظم عقب انتهاء اليوم الدراسي. ثم قالت بشكل سطحي وعابر: «أهلًا» لأعز صديقة لها، ثم ألقت بمعطفها على المقعد، وذهبت مباشرة إلى حامل الرسم، ثم أخذت فحسب ما تستطيع حمله؛ فرشاة من اللون الأسود، ثم من خلال ضربات قوية ومائلة بالفرشاة وضعت بسرعة تلك الخطوط العريضة (الإسكتش) الخاصة بصورة طفل يبكي، ثم رسمت دراجة هوائية في الخلفية (الشكل 17.1)، وعندما انتهت من عملها، تنهّدت بعمق، وتراجعت إلى الخلف، كي تنظر إلى لوحتها.

ولأنني كنت أقود تلك الورشة التعليمية؛ فقد سألتها عما إذا كانت تحب أن تتحدث حول لوحتها؛ فقالت: «أوه، إنه ولد فحسب»، لكنها رغم ذلك واصلت كلامها قائلةً: «إنه يبكي؛ لأنه فقد دراجته، وهو يخشى أن يخبر أمه بذلك؛ لأنها قد تصبح شديدة الغضب منه»، وعندما سألتها بعد ذلك عما إذا كانت قد عرفت أي شخص مثل ذلك الولد، أفشت السر وهي تبكي: «إنه أنا، لقد حدث ذلك بعد ظُهر اليوم تحديدًا. أنا لم أستطع أن أجد دراجتي. إنني أشعر بخوف شديد بالفعل». لقد ساعدت عملية تكوين الصورة هذه «جوان» على أن تتعامل مع ما قد حدث، أن تنظر إلى مشاعرها، وكذلك إلى النتائج المترتبة على هذه المشاعر.

لدى الأطفال جميعهم مثل هذه الضغوط، وهي ضغوط تتغير من حيث تأثيراتها مع نمو الأطفال، ومع تمكُّنهم أكثر من أن يكونوا قادرين أيضًا على المواجهة لهذه الضغوط. لقد تاهت «نونا» ذات مرة في متجر، بينما كانت في الثالثة من عمرها، وكانت تشعر بعد ذلك بالخوف، وبخاصة عندما يكون عليها أن تغادر بيتها، كما لو كانت تقوم بتوصيل قلقها هذا لي على نحو إضافي، فإنها عرضت ما رسمته عليّ وقالت مفسرةً ما رسمته: «إنه رجل يبكي ويصرخ مناديًا أمه؛ لأنه تاه في الظلام. إنه لا يستطيع أن يجد طريقه كي يعود إلى البيت؛ لأن ذلك الطريق مظلم أيضًا. وهو أيضًا خائف» (17.3A)، كذلك سردت «فيولا» قصةً عن أمٍّ كان طفلها يعاني الكوابيس: «لقد سألت الأم بغريزتها الصادقة ابنها، عما إذا كان لا

يجب أن يرسم البعبع (أو الغول)، وكذلك تلك الأشياء الأخرى غير السارة التي حلُم بها؛ وبعد وقت ما توقفت تلك الأحلام» (1944، P.59)، وكما هو الحال بالنسبة للوحة «نونا»



(1-17) طفل يبكي لأنه فقد دراجته في العاشرة من عمره بألوان التيمبرا

المصورة لكابوس (الشكل رقم 101) فإن تكوين أشكال تكون ذات طبيعة رمزية معبرة عن شيء مخيف يمكنه أن يساعدنا هنا أيضًا، كما حدث، تمثيلًا لا حصرًا، عندما قام الطلاب الذين كانت روث شو Ruth shaw تُجري دراستها عليهم (1938)، باستخدام ألوان الإصبع في تكوين «أشياء رهيبة مرعبة»، أو عندما امتلك تلامذة ناتالي روبنسون كول (1966) الشجاعة كي يرسموا ويكتبوا حول: «جرائم سرية غامضة»، كذلك حول أشياء أخرى مشحونة بمشاعر مماثلة.

قلق الانفصال:

يواجه الأطفال، جميعهم، عمليات الانفصال ويتعاملون معها، سواء في أثناء ترك الوالدين لهم أو العكس بالعكس؛ فقد رسمت «نونا»، التي

كانت في الثانية عشرة من عمرها، وعلى وشك الالتحاق بمدرسة جديدة، رسمةً تدور حول بنت تمرُّ بخبرة مماثلة (17.3B). وقد وصفت «نونا» ما رسمته قائلةً: «إن الأب يُحضر ابنته إلى المدرسة، وهي تقف بجوار المدرسة، وتشعر أيضًا بنوع ما من الخوف؛ لأنها لم تذهب إلى المدرسة قَطّ من قبل. وهي أيضًا لا تعرف أي شخص آخر هناك، وهي خائفة أيضًا من أن تكون هذه المدرسة كبيرة».

وقد سألتها: لماذا كانت تلك البنت خائفة؟ وفسّرَتْ ذلك الخوف بقولها: «إنها خائفة مما سيكون عليه حال المدرسين فيها، وهل سيكونون متسمين بالسوء واللؤم، أم يكونون لطفاء أرقاء؟ وهي تريد أيضًا أن يظل والدها موجودًا معها في المدرسة». ثم إنها، بينما كانت تتأمل وتفكر في خبرتها السابقة الخاصة، أضافت: «إنني أتذكر أنني قد أردت منك أن تبقى، لكني عرفت أنك لن تستطيع، وقد كنتُ مرتبكة مشوشة. ومن ثم فقد قلتُ لك أن ترحل بعيدًا». ومن خلال ما رسمته أتاحت لي الفرصة لأن أعرف كيف أن هذه المدرسة الجديدة جددت بداخلها - وأحيت أيضًا - بعض تلك المشاعر الخاصة بالقلق نفسها، التي شعرت بها عندما كانت صغيرة.

المزاحمة التنافسية بين الإخوة:

يكُون على معظم الأطفال أن يواجهوا، خلال فترة أو أخرى، ذلك الموضوع المتعلق بولادة أخ أو أخت، والانفصال عن الأم، وأيضًا قدوم مُزاحم أو غريم جديد؛ نتيجة لمسألة الولادة هذه. وخلال مرحلة الحمل قد يكون الأطفال مندمجين في حالة من الفضول المتعلق بما يحدث داخل بطن الأم، وأحيانًا يتخيلون أن ما هو موجود هو طعام أو حيوان يتحرك بداخلها. وفي أحد فصول رياض الأطفال (الحضانة) كان هناك عدد كبير من الأطفال الذين كانت أمهاتهم حوامل. وقد كان هؤلاء الأطفال لا يكفُّون عن طرح الأسئلة حول هذا الأمر، لذلك طلب معلم الفصل منهم أن يرسموا صورًا ولوحات حول هؤلاء الأطفال الصغار الموجودين داخل بطون الأمهات، ثم ناقشوا بعد ذلك مدى الحقيقة والخيال في هذا الأمر معه (17.3C).

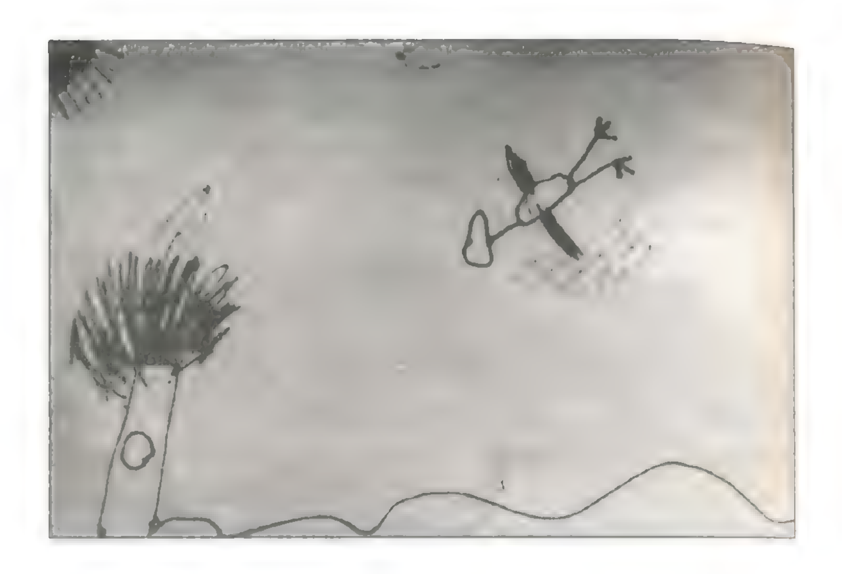
أما «سامي»، من ناحية أخرى، فقد أتم رسمه على نحو تلقائي في روضة الأطفال، وقد بيّن من خلاله، لمعلمه المتفهم، غضبته المتعلق بالوليد

الجديد (الشكل 17.2). فقد كانت أمه أحضرت معها للتوّ إلى البيت طفلتها الصغيرة، وقد كانت هي أول بنت تُولد في الأسرة. وقد كان كل فرد في الأسرة يُحدث جلبةً وصخبًا وترحيبًا بقدومها. وقد أحدث «سامي» أيضًا جلبته وصخبه الخاص أيضًا، لقد ساعد فيما يتعلق بتنظيف حفاضات الطفلة الصغيرة، كما قبّلها، وأخبر كل أصدقائه وأقاربه كذلك عن مدى الحب الكبير الذي يشعر به تجاه أخته الجديدة.

لكن «سامي» كان يشعر بالغيرة أيضًا. لقد اعتادت أمه في الماضي أن تخصص وقتًا أكبر له، لكنها أصبحت الآن مشغولة دائمًا ومتعبة، كما كانت تبدو أقل اهتمامًا به مقارنةً بما كان يحدث من قبل. ومن ثم فإنه ذات يوم، في المدرسة، رسم صورة طائر ينزل إلى أسفل أو يغوص داخل عشه، ثم قال للمعلم: «لقد طرد الطائر الذكر الكبير، ذلك الطائر الآخر خارج العش. فليس هناك من مكان مناسب هنا للاثنين!».

إن «سامي» لم يكن ليستطيع، بالطبع، أن يتخلص من أخته في الواقع، كما أنه لم يكن يريد أن يفعل ذلك طوال الوقت، لكنه استطاع أيضًا أن يُعبّر على نحو آمن، عن رغبته هذه من خلال تنكّر أو تخفٍّ رمزي كان موجودًا في رسمته.

أما «تومي» فقد ذهب إلى درجة أبعد قليلًا من «سامي» فيما يتعلق بتقبل مجيء طفل جديد، وذلك عندما رسم لوحة وهو في البيت. ثم أخبر أمه: «إنها أم تدفع وليدها في عربة للأطفال. إنه طفل وليد جديد. وهو يبكي. ماذا! ماذا! إنها تمطر، وينبغي أن يعودوا إلى البيت»، إن «تومي» يبدو هنا كأنه لا يقبل فحسب وجود طفل جديد معه، لكنه يتقبل أيضًا حقيقة أن أمه ينبغي أن تعطي جانبًا أكبر من اهتمامها لهذا الوليد. وقد كانت العلامة الوحيدة على المشاعر العدائية، من جانب «تومي»، هي تلك التي تتعلق بأن ذلك الوليد كان يبكي، وأنه أصبح أيضًا غارقًا في الأمطار التي رسمها تومي.



(17-2) طائر يطرد طائرًا آخر من عشه رسمها طفل في العاشرة من عمره - بقلم من أقلام تحديد الخطوط

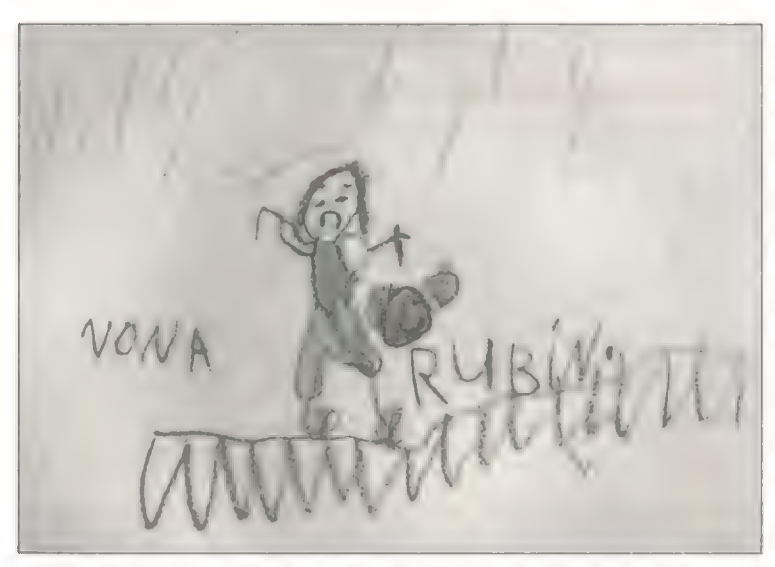
عندما يصبح الإخوة الصغار الرضع أكبر حجمًا؛ فإنهم قد يُشكّلُون مشكلة للطفل الأكبر سنًا، ذلك الذي يحب وجود آخر معه في مكان اللعب الخاص به، ويستاء أيضًا من وجوده. لقد رسمتْ «نونا»، عندما كانت في الخامسة من عمرها، صورةً فتاة تبكي (الشكل 17.3) وفسرت ما رسمته قائلةً: «إنها حزينة؛ لأن أخاها الرضيع كسر رأس دمية الدب تيدي الخاصة بها»، وقد كان رأس تلك الدمية محطمًا بالفعل نتيجةً لما قام به شقيق «نونا» الصغير نحوه؛ وقد كانت تلك الدمية «موضوعًا انتقاليًا» Transient Object [1] ثمينًا جدًا؛ لأنه كان يجعلها تشعر بالراحة في وقت النوم (Winnicott، 1971).

لقد ساعدتها قدرتها على استخدام أقلام التلوين والورق على التعبير عن حزنها، وعلى أن تتجنب كذلك تلك الطرق الأكثر تدميرية في التعامل مع مشاعرها. لقد استطاعت نونا أن تنسحب بسهولة إلى غرفتها كي تبكي،

(1) ويقصد بالموضوعات الانتقالية: بعض الألعاب والاهتمامات والأشياء كالدُمى والعرائس التي يتعلق بها الأطفال وتساعدهم في الانتقال من مرحلة من مراحل النمو الى المرحلة التالية.

كما أنها رفضت تناول طعام العشاء. وربما كانت تشعر بالذنب بسبب غضبها وجلبها لنفسها العقاب من جانب الآخرين؛ فإنها تكون قد عبّرت عن غضبها نحو أخيها على نحو مادي، فوجهت ذلك الغضب إلى الدمى والألعاب الخاصة به، أو ربما حوّلت ذلك الغضب نحو شخص آخر ما، وبالإضافة إلى ذلك فإنها تكون قد أنكرت، بسهولة، في وعيها، وجود هذه المشاعر الحزينة والغاضبة لديها، فكبّتتها. إلى ذلك الحد قد تظهر عندها هذه المشاعر، آجلًا أم عاجلًا، في شكل سلوك محرف مشوه أو مضطرب.

في تلك الأثناء، كانت لدى «جوناثان»، وهو الطفل الأصغر والولد الوحيد في الأسرة، بعض المشكلات المرتبطة بالعدوان أيضًا. فعندما كان في الرابعة من عمره تعامل مع وحوش أحلامه المخيفة من خلال رسم الصور (17.3D)، التي تعبر عن مخاوفه منها (17.3E)، وعندما كبر في العمر كان يستطيع أن يتحكّم في مشاعره ويسيطر عليها من خلال شنّ «هجمات مصورة» على أعضاء الأسرة. ولاحقًا، رسم سفنًا وطائرات مسلحة، كذلك جنودًا ذوي بأس شديد وقوة، وأبطالًا خارقين. وعندما وصل إلى مرحلة المراهقة كان محبًا لقراءة قصص الخيال العلمي، كذلك ابتكار مخلوقات متخيلة مرحة (17.3F).



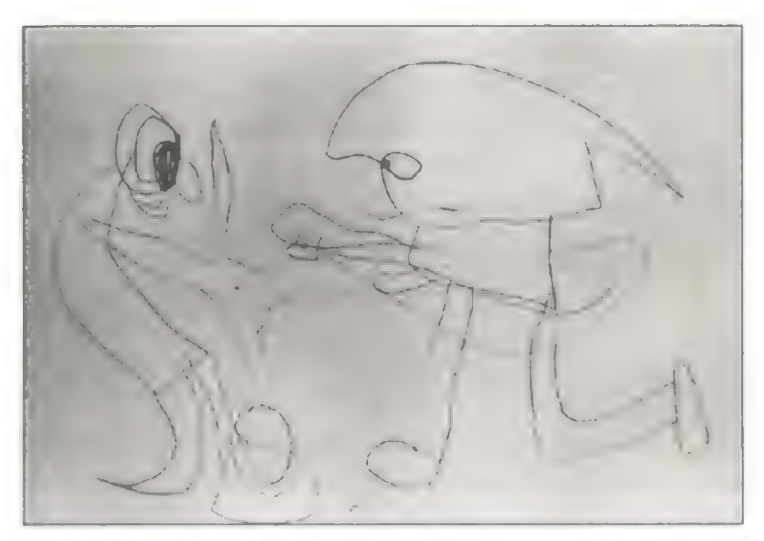
(3-17) بنت تبكي لأن أخاها قد كسر عروسنها اللعبة – في الخامسة من عمرها بقلم تلوين

كذلك كان والد «فينس»، الذي كان في الخامسة من عمره، كاهنًا، وقد كان يشجِّعُ أطفاله على صياغة أفكارهم والتعبير عنها بشكل دقيق من خلال الكلمات والصور، وذات يوم أحضر ذلك الوالد بعض الرسومات التي أنجزها «فينس»، كانت واحدةٌ من تلك اللوحات معبرةً عن رغباته العدوانية تجاه أحد إخوته، أما اللوحات الأخرى فكانت تعكس خوفه من العقاب، وقد كانت اللوحة الأولى تدور حول ذلك «المقص السيئ»، الذي يوشك أن يقطع ذلك الأنف الطويل جدًّا الخاص بأحد إخوته الذكور (17.4).

وقد أكد «فينس» لأبيه أن ذلك الأخ الأكبر الذي ناحية اليمين في اللوحة لن يسمح أبدًا لذلك المقص بإيذاء أخيه، بل إنه سوف ينقذ ذلك الأخ الذي يتعرض للهجوم.

إن وجود مظاهر القلق المرتبطة بالعقاب الذي قد ينجم عند الناشئة، عن مثل تلك الرغبات الغاضبة، من الأمور المألوفة بالنسبة للأطفال الصغار. ففي لوحة «فينس» الأخرى المعنونة بـ«آمل أن ذلك لن يحدث» (الشكل 17.5)، تجلى ذلك القلق الشديد الذي انتاب «فينس»، وذلك فيما يتعلق بشخص ما تم إلقاؤه من فوق جبل؛ لأنه كان سيئ الطباع. كما كان ينتابه القلق كذلك حول ذلك الفريق الذي توجه لإنقاذ ذلك الشخص، ومن ثم أضاف بعض الرجال الذين يحملون معهم شبكة إلى رسمته هذه.

لا يعمل تزايد عمر الطفل، بالضرورة، على خفض مشاعر المزاحمة والعداوة والمنافسة بين الإخوة؛ فقد قامت «نونا»، تمثيلًا لا حصرًا، التي كانت في الثامنة من عمرها، عقب شجار مع أختها الكبرى «جيني»؛ برسم لوحة بعنوان «قبيحة»، صوَّرت من خلالها أختها الكبرى (الشكل 17.6)، وبعد ذلك بأربع سنوات رسم «جون»، أخوها الأصغر، لوحةً سيئة ومزعجة مماثلة لها، وحرَّف كذلك وشوَّه شكلها من خلال رسم لحية وأنف طويل ممتد لها، وقد حدث ذلك بعد شجار وجدال حدث بينهما (الشكل 17.7).



(17-4) «المقص الشرير» وهو يوشك أن يقص أنف أحدة أخوة ذلك الطفل الذي كان في الخامسة من عمره – رسمها بالقلم الرصاص

وفي تلك الأثناء، لم تهاجم «جيني»، الأخت الكبرى، إخوتها فحسب، بل ووالديها أيضًا، وذلك عقب ولادة أخيها «جوناثان»؛ فعلى الرغم من أنها كانت تتعامل على أنها الأخت الكبرى النموذجية، فتحاول أن تكون مدعمة مساندة لإخوتها، إلا أنني وجدت رسمًا في غرفتها بعنوان «ماما القبيحة» و«بابا القبيح»، وقد رُسِمَا فاقدي الأعين والشعر والأطراف، ويقفان كذلك بجوار «جين الجميلة» (الشكل 17.8). وقد فسرت ما رسمته قائلةً إن الوالدين أصبحا «قبيحين»؛ لأنهما أنجبا «أطفالًا كثيرين». وبعد ذلك بعدة أشهر رسمت أيضًا صورة لأسرتها، وقد اشتملت على كل فرد في تلك الأسرة، مع تقليل حجم الذكور فيها (17.3G)، وبعد ذلك بسنة كانت قادرة على أن تمثل المجموعة كلها بطريقة أكثر واقعية (17.3II).

الغضب المُوَجّه نحو الكبار:

ربما تكون مشاعر الغضب هي أصعب المشاعر التي يمكن التعامل معها، بالنسبة لنا جميعًا، وبخاصة عندما نشعر بها على أنها متوجهة نحو هؤلاء الأشخاص الذين نحبهم.. كما هو الأمر في معظم الأحيان.

إن الجذر الخاص بكلمتي «عنف» Violence وحيوية vitality في اللغة اللاتينية هو الجذر نفسه (vis)، هكذا يمكن تصور هذين الانفعالين: العنف والحيوية على أنهما انفعالان مرتبطان، لكنهما مختلفان أيضًا: «فالعنف هو طاقة الحياة، أو قوتها، والتي يتم تحويلها إلى أشكال مدمرة، أما الحيوية فهي طاقة الحياة أو قوتها، التي تم تحويلها وتوجيهها وتحويلها إلى أشكال بناءة وإبداعية» (Barron، 1970). وبعبارة أخرى، إن الحب والكراهية وجهان للعملة نفسها.

يحتاج الكبار إلى تقبل تلك المشاعر الغاضبة من أجل أن يشعر أطفالهم بالراحة وهم يعبرون عنها (17.31). هكذا ينبغي على قائد ورشة العمل أن يشعر بالراحة والاطمئنان عندما يتعامل مع مثل هذه الأفكار، وإلا لمّا كانت تلك الطفلة، التي كانت في الثامنة من عمرها، لتستطيع أن ترسم وتكشف عن هجومها المتفكّه الساخر من سلْطة الكبار في لوحتها «المعلم الأخرق» (1731). وكذلك لما استطاع «جوناثان» أن يترك رسالة مصورة للغضب على مقعده في صورة له حول «سمكة القرش القاتلة التي سوف تلتهمني» ما لم يكن يشعر بالأمن والاطمئنان بأنني سوف أفهم ما يقصده وأتقبله أيضًا (17.9).



(5-17) «كنت آمل ألا يحدث هذا» رسمها طفل في الخامسة من عمره بالقلم الرصاص



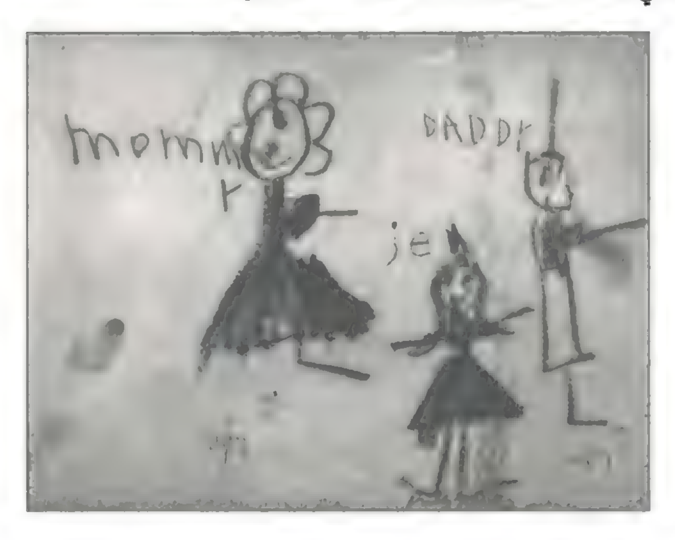
(17-6) رسم قامت به «نونا» وهي في الثامنة من عمرها لأختها الأكبر جيني وقد رسمتها في صورة قبيحة بقلم تلوين



(17-7) رسم بصورة قبيحة للأخت الأكبر نونا رسمة أخوها الأصغر جون وهو في السابعة من عمره بالقلم الرصاص

يسمح الفن أيضًا لأي طفل بأن يتخيل أنه أصبح أقوى، ثم يعود بعد ذلك من عالم الخيال إلى عالم الواقع وهو يشعر بالأمن في أثناء وجوده في عالم الكبار. لقد كانت «نونا» غاضبةً مني، عندما قلت لها إن شعرها سوف يُقَصُّ إذا لم تسمح لأي فرد بتمشيط شعرها الطويل الكثيف؛ وقد استمرت ترفض أن تسمح لوالدها أو لي بأن نفعل ذلك.

في اليوم الذي تم قص شعرها فيه، أحضرت لوحتين إلى المنزل كانت قد رسمتهما في الروضة، وكانت الأولى بعنوان: «البنت ذات الشعر الطويل التي احتجزت أمها في المرآب» (17.3K). أما في اللوحة الأخرى، فقد ظهرت الطفلة فيها وهي تجلس أعلى المرآب وهي تشعر بالانتصار، بينما كانت الأم (وهي الأصغر حجمًا في اللوحة) لم تزل موجودة بداخله، وكان عنوانها «البنت معها المفتاح» (17.3L). وعلى الرغم من أن «نونا» لم تستطع أن تتحكم أو تسيطر عليّ في الواقع، إلا أنها داخل الفن (وكما في اللعب الدرامي أيضًا) استطاعت أن تحوز السُلْطة كلها.



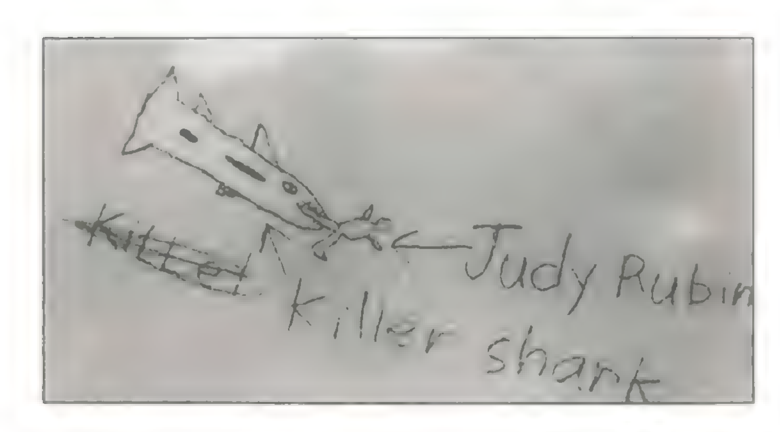
(17-8) صورة سيئة أو قبيحة للوالدين قامت بها جيني وهي في الخامسة من عمرها بقلم تلوين

تختلط التعبيرات عن الغضب، في معظم الأحيان، وتمتزج، مع مشاعر المحبة، كما أنها قد تنتج عنها أيضًا، وبخاصة في أثناء ذلك الوقت الذي يواجه الطفل فيه صراعًا أوديبيًا، كذلك حين يرغب في أن يحظى وحده بالاهتمام الكامل من الوالدين، لكنه يكون واعيًا أيضًا بوجود صراع مصحوب بالمزاحمة يخشى عواقبه، بين الوالدين حوله أيضًا. وربما كانت مثل تلك المشاعر المتصارعة هي التي انعكست أيضًا في رسم «كارول»، تلك الطفلة التي كانت في الرابعة من عمرها؛ لعائلتها.

لقد رسمت في البداية أمها وهي «تمسك بيد شخص ما. والآن سوف أرسم والدي». كما قالت (وهو الشكل الموجود في وسط الصورة): «إنه يذهب خارج باب البيت؛ لأنه يمسك بيده شيئًا ما» (هل هي يد الأم؟). ثم رسمت «كارول» في النهاية نفسها في الناحية اليسرى البعيدة من اللوحة، وعلّقت كذلك قائلةً إن أذنيها جميلتان مثل أذني أمها، وإن شعرها جميل مثل شعر أمها (بينما حذفت الأذنين والشعر بالنسبة لوالدها).

«إنها تمسك بيده، وهو يمسك بيدي؛ إنهما ذاهبان إلى حفل خطوبة فيكي، لكني لن أذهب»، وعندما كانت تنظر غاضبةً إلى صورة والدها وهو على وشك مغادرة البيت مع والدتها؛ رسمت خط رأس الاتجاه عبر صورته وقالت: «بئسًا! هناك خط أسفل صورته».

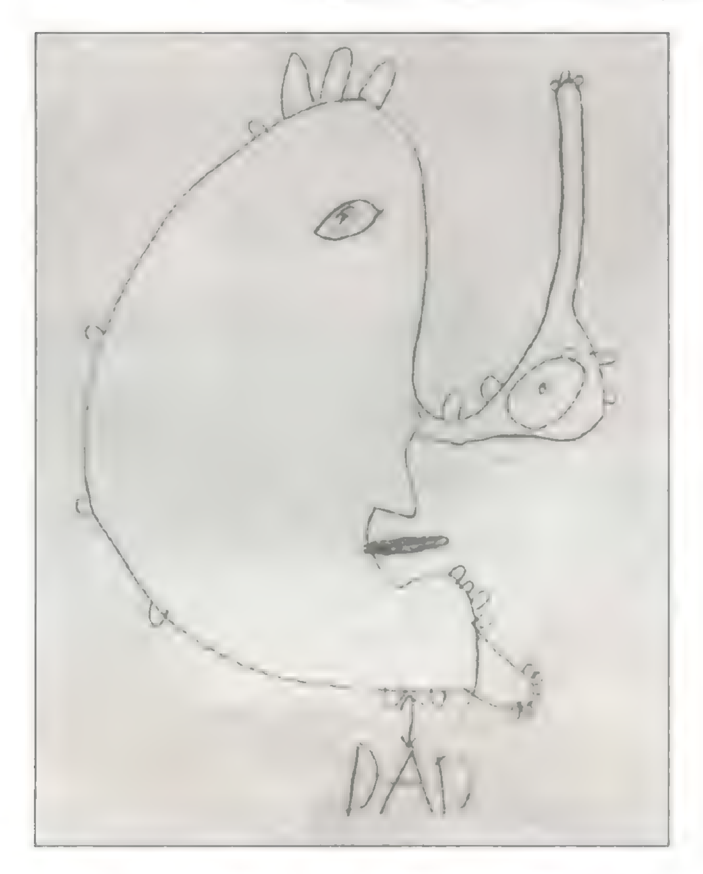
ثم ضحكت مقهقهةً بطريقة عصبية، كما لو أن انتقامها الرمزي منه ذاك قد كان ناجحًا.



(9-17) سمكة القرش القاتلة وهي تلتهم الأم السيئة رسمها جون وهو في الثامنة من عمره بالقلم الرصاص

كذلك طلب «جون» أن يرسم «صورة لعائلة مرحة»، وقد كان في الثامنة من عمره، فرسم صورة تشتمل على ثلاثة مهرجين في سيرك (17.3M). «الشخص الكبير هو الوالد، والشخص الأصغر في الوسط هو الابن، وقد كان شديد الفضول. لقد كان يود أن يرى ما إذا كان ضرر ما سيحدث عندما يصيب بسهمه ظهر أمه. ثم تصرخ الأم لأنها ضُربت وأصيبت، بينما يركل الأب الولد ويصرخ نحوه؛ لأنه جعل ذلك السهم يلتصق بظهر زوجته».

وعندما سألت «جون» عن تلك الامتدادات الغامضة في جسم الأم، ضحك مقهقهًا وقال: «كنت بدأت أرسم منطقة الصدر. لكني غيّرت رأيي وقررت بدلًا عن ذلك أن أرسم الذراعين». إن هذه الرغبة الأوديبية المتنكرة غير المباشرة من جانبه، كذلك الغضب المرتبط بها لديه؛ بسبب أنه لم يتم إشباعها، هما من الأمور المألوفة لدى الأولاد الصغار التي تُظهر لديهم تعبيرًا عن نوع من الفكاهة الغريزية – العدوانية.



(17-10) صورة رسمها جون وهو في التاسعة من عمره بالقلم الجاف

في سنّ التاسعة رسم «جون» وجهًا سيئًا (قبيحًا) لأبيه (الشكل 17.10)، وأعقب ذلك بجدال حول تلك المزايا التي فقدها. وهناك كذلك رسم

تلقائي آخر قام به لذلك الطفل، وتم اكتشافه بعد عدة أيام من إنجازه له، وربما نتج ذلك الرسم كذلك عن شعور مماثل لديه بالهزيمة التي كان يشعر بها في حضور والده. ويبين ذلك الرسم كلبًا صغيرًا يشترك في عراك مع كلب كبير، ومع ذلك فإن هناك رسمًا آخر يصوّر رجلًا كبيرًا وهو يُرمى قتيلًا على يد ولد صغير (17.3N).

وعلى الوجه الآخر من الورقة، كما لو كان الأمر أشبه هنا بالامتداد لتخيُّلات ذلك الطفل الخاصة بالقوة والنصر؛ رسم شابًا صغيرًا، وهو يشترك في سباق سيارات سريع وهو يحمل كأسًا؛ لأنه كسب السباق. إن صور الأبطال الخارقين مثل «باتمان» أو الرجل الوطواط (17.30) صور ينتجها الأطفال ويرسمونها في كل الأعمار، وهي تمثل كلها رغبة موجودة لديهم في امتلاك القوة، في مواجهة شعورهم بالضعف في الواقع. وربما كان هذا النوع من التمثّيات نفسه هو الذي يتمثّل أيضًا في صور ذكورية مثل السيارات والدبابات والسفن والطائرات والصواريخ، التي هي صور مألوفة وشائعة لدى الأولاد الصغار، إنها صور تكون في أغلب الأحيان مدججة بأسلحة تُستخدم للعدوان وأيضًا الحماية والدفاع عن النفس أيضًا (17.3P).

الانفصال والطلاق:

الانفصال والطلاق هما من أبرز العوامل المؤثرة في طريقة الحياة بالنسبة لنصف أطفالنا تقريبًا؛ فعلى نحو متزايد، يكون على الأطفال الصغار أن يواجهوا هذا الموقف المؤلم الصعب، الذي يكونون هم فيه -بالفعل- ضحايا ضعفاء لا حول لهم ولا قوة. (انظر تمثيلًا لا حصرًا، Betts، 2003).

لقد اندمج «مايكل»، الذي كان في الخامسة من عمره، وكان والداه قد انفصلا حديثًا، على نحو مكثف، في رسم للأبطال الخارقين في لوحات مليئة بالإثارة والحركة، مثل «سوبرمان» الذي يطير، أو «سبايدرمان» الرجل العنكبوت (الشكل 17.11)، وفي أغلب تلك الأحوال، كما تجلى ذلك في هذه الصورة (أو الشكل رقم 17.11) ظهر الطفل في صورة شخص أصغر، وقد تعلق بالبطل الخارق أو ارتبط به. وربما كان «مايكل» يمثل، من خلال تلك اللوحة، رغبته الخاصة بأن يتعلق بأبيه، ذلك الذي كان قد انتقل بعيدًا عن بيتهم، الذي كان يراه فحسب في نهايات الأسابيع.

كذلك كانت «لوري»، تلك الطفلة المكتئبة، التي كانت في الرابعة من

عمرها، التي التقينا بها في فصل سابق، ترسم أحيانًا، في أثناء العلاج، لوحات تدور حول انفصال والديها وتخطيطهما كذلك للطلاق، كما أنها لم تتمكن من رؤية والدها إلا قليلًا منذ أن غادر البيت.



(11-17) البطل الخارق وهو يطير ومعه ولد صغير متعلق به لطفل في الخامسة من عمره – بقلم من أقلام تحديد الخطوط

وقد حذفته أولًا من صورة العائلة، لكنها أضافته بعد ذلك بوصفه الشخصية الأكبر حجمًا، وقد كانت تلك أشبه بعودة له، مفعمة بالتمنيات

له، إلى نزهة عائلية من خلال الفن، كما أنها قالت بحزن أيضًا: «إنني أحب أبي. إنه جميل. لكنه لم يعد يعيش في البيت، إنه أبي». وبعد ذلك بشهور عدة رسمت «لوري» طفلة حزينة (17.3Q) وقالت: «إن هذه البنت تبكي؛ لأن منزلها قد تحطم.. لأنه كانت هناك عاصفة كبيرة.. وقد قسمته تلك العاصفة إلى نصفين».

وربما كانت تلك طريقة «لوري» في القول إن حياتها قد تمزقت، وأيضا كيف أن ذلك الطلاق قد بدا لها مثل صاعقة قوية مؤلة جاءت من السماء.

الفن كعلاج في أوقات الصدمات:

قد تكون الصدمة أمرًا كبيرًا جدًا، بحيث لا تتمكّن الأنا من التعامل معها أو مواجهتها بكفاءة؛ وقد تكون صغيرة الأثر كما في حالة التيه (أو ضياع الطفل عن أهله في مكان ما)، إذا كان الطفل صغيرًا جدًا. ومع ذلك، أحيانًا يتعرض الأطفال لأحداث هائلة ساحقة، بحيث إنها تكون، من غير شك، صادمة أو صدمية بالنسبة للناس من جميع الأعمار.. وفي مثل هذه الأوقات يمكن أن يكون الفن حيويًا على نحو خاص، وتمثيلًا لا حصرًا، فقد كان هؤلاء الأطفال الذين وضعوا في معسكر الاعتقال النازي في «تبريزين» (17.4A) محظوظين؛ لأنه جرى تقديم الفن لهم هناك بواسطة تلك المرأة التي كانت المعلمة الناصحة الأمنية لإيديت كرامر، الرائدة في مجال العلاج بالفن (17.4B)، وكان اسم تلك المرأة: فريدل ديكزر برانديس Friedl Dicker- Brandeis المتحف اليهودي في براغ، 1993).

Makarova & Seidman – Miller، 1999; Volavkova،)
1962) لقد كانت تلك جزيرة للأمل في بحر من اليأس (17.4C).

كذلك، بعد أن دمّرت عاصفة شديدة مساكنَ عدة في أوكلاند، أوكلاهوما بولاية كاليفورنيا (CA)، ذهب المعالجون بالفن إلى مناطق المدارس هناك؛ كي يساعدوا الأطفال والأُسَر هناك على التعامل مع تلك التداعيات النفسية الانفعالية الخاصة بذلك الإعصار.

وأيضًا فإنه، في مواقف الضغوط الشديدة، قد يكون من المفيد بالنسبة للأطفال أن يكتبوا وأن يرسموا شيئًا يدور حول خبراتهم المتعلقة بتلك الضغوط. لقد ثبت أن ذلك كان صحيحًا أيضًا بالنسبة للأطفال الصغار في «إسرائيل» (17.6A) بعد حرب الأيام الستة (17.6B; Kovner، 1968)، كذلك بالنسبة للأطفال في كرواتيا (17.6C)، ولكثيرين أيضًا في الولايات

المتحدة بعد الهجمات الإرهابية التي حدثت في الحادي عشر من سبتمبر 2001 (17.6D).

كذلك فإن القيام بممارسة الفن قد كان مفيدًا للأطفال الذين كانوا يعيشون في أحياء أقليات معزولة (جيتوهات)، التي عصفت بها تلك الأحداث العنيفة التي أعقبت اغتيال مارتن لوثر كنج في عام 1968. وقد أبرز ذلك كتاب نُشِر في تلك السنة، حيث رسم الأطفال الصغار في واشنطن العاصمة لوحاتٍ تدور حول مشاعر الرعب (17.6E) التي نجمت عن أحداث الشغب تلك (17.6F)، كذلك عن آمالهم في العيش في مستقبل أكثر أمنًا (17.6G).

الضغوط الطبية: الحادة والمزمنة:

على الرغم من أن استخدام العلاج بالفن في علاج الأمراض الجسدية كان نادرًا عندما كتبتُ الطبعة الأولى من هذا الكتاب، إلا أن هذا النوع من العلاج أصبح متاحًا أيضًا، على نحو متزايد بالنسبة للأطفال الذين يعانون مشكلات طبية، منها تلك الأمراض المزمنة، مثل السكري (17.7A) أو الربو (17.7B)، كما أنه أصبح يُستخدم على نحو متزايد، وينفّذ للأطفال الذين يخضعون للإجراءات الطبية كلها، بداية من فترات الاحتجاز القصيرة في المستشفيات (17.7C) إلى العلاج طويل المدى لأشياء مثل الحروق الخطيرة (17.7D) والشلل الرباعي.

فعندما أصيب مراهق اسمه «إيدي» بالشلل الرباعي، بعد حادث سيارة، ساعدته المعالجة بالفن «إيرين روزنر» على الإبداع والرسم والتصوير. في ضوء إرشادات وتعليمات لفظية. أصبح «إيدي» عبر الزمن قادرًا تدريجيًّا على أن يقوم بمزيد من الأمور بنفسه، حيث استطاع أن يُمسك القلم الرصاص أو فرشاة الرسم بفمه. وخلال تلك المراحل كلها عملت «إيريني» بصفتها «أنا مساعدة» له، فدعمت بذلك مساعي «إيدي» الجاهدة للإبداع.

اضطرابات إساءة المعاملة واضطرابات ضغوط ما بعد الصدمات:

لقد عملت، عبر السنوات، مثل غيري من المعالجين بالفن الآخرين (Gil، 1991، K lorer، 2000، 2003; Malchiodi، 1977).

مع أطفال كثيرين قد أُسيئت معاملتهم. هكذا لم تكن «جاكي» تعاني

فحسب بسبب **إساءة والدها الجنسية لها**، بل إنها أيضًا شاهدت حدثًا مرعبًا. لم تكن تستطيع أن تتحدث عن هذين الأمرين، وكانت، كما كان واضحًا، تعاني صدمة اضطرابات ضغط ما بعد الصدمات Postraumatic stress Disorder (PTSD).

لقد كانت «جاكي» تعاني من كوابيس مخيفة، وأيضًا من صور تخيُّلية مقتحمة لعقلها في أثناء اليقظة.. لقد كانت أيضًا بائسة تشعر بالتعاسة؛ وذلك لأن سلوكها العابس حاد الطباع مع الكبار، ومع أقرانها، كان ينجم عنه شعور خاص لديها بالوحدة الشديدة. لقد التحقت ببرنامج للعلاج باللعب لمدة عام تقريبًا، ولم يحدث أي تغيُّر في أعراضها، وفي النهاية قرر أخصائي رعاية الأطفال الذي كان يشرف عليها، الذي كان قد حضر ورشة عمل للعلاج بالفن؛ أن يرى ما إذا كان العلاج بالفن قد يساعدها، على الرغم من أن هذا الأمر كان يحتاج إلى رحلة طويلة شاقة.

في عمر الخامسة، بعد أن أساء والدها معاملتها كما سبق وأن ذكرنا، ثم ترك الأسرة بعد ذلك، شاهدت «جاكي» أمها وهي تطلق الرصاص على أخيها الأصغر وتقتله (17.8A). وكما هو الحال بالنسبة لمعظم الأطفال الذين يسيء الوالدان معاملتهم؛ لم تكن جاكي لتشعر بأي أمن عندما تعرف أو تعترف بالغضب تجاه والدتها. فقد كانت تخشى أن تفقد ذلك القدر القليل من الشعور الطيب الذي كانت تشعر به عندما كانت تقوم بتلك الزيارات المتقطعة لوالدتها في السجن. لكنها مع ذلك استطاعت أيضًا أن تحوِّل، وعلى نحو آمن، غضبها الشديد وتوجهه نحوي –بوصفي الأم خلال عملية العلاج– (أو الطرح)، وتجلى ذلك في رسوماتها «السيئة والقبيحة» لـ«وجه الدكتورة روبن» (17.12).

خلال أسابيع عدة، وضعت «جاكي» علامات على باب مكتبي، محذرةً من خلالها الأطفال الآخرين من تصديق ما أقوله. هكذا أسقطت حقدها الخاص وعوزها عليَّ، فاتهمتني بأنني «شحاذة متسولة» (17.8B). وهكذا، فإنه من خلال ذلك الاستخدام للفن والعلاقات؛ كانت «جاكي» قادرة على أن تعمل على مشاعرها المرتبكة المشوشة حول نفسها وحول الآخرين، وأن تتجاوزها أيضًا (17.8C). لقد استطاعت، في النهاية، أن تُحدِث تكاملًا بين ذلك الجانب الجيد وذلك الجانب السيئ من كل منا (17.8D)، كما كانت قادرة على أن تترك العلاج وهي تشعر بنوع من التعلق المتسم بالدفء نحوي أيضًا (17.8E).

فقدان الشخصيات الوالدية:

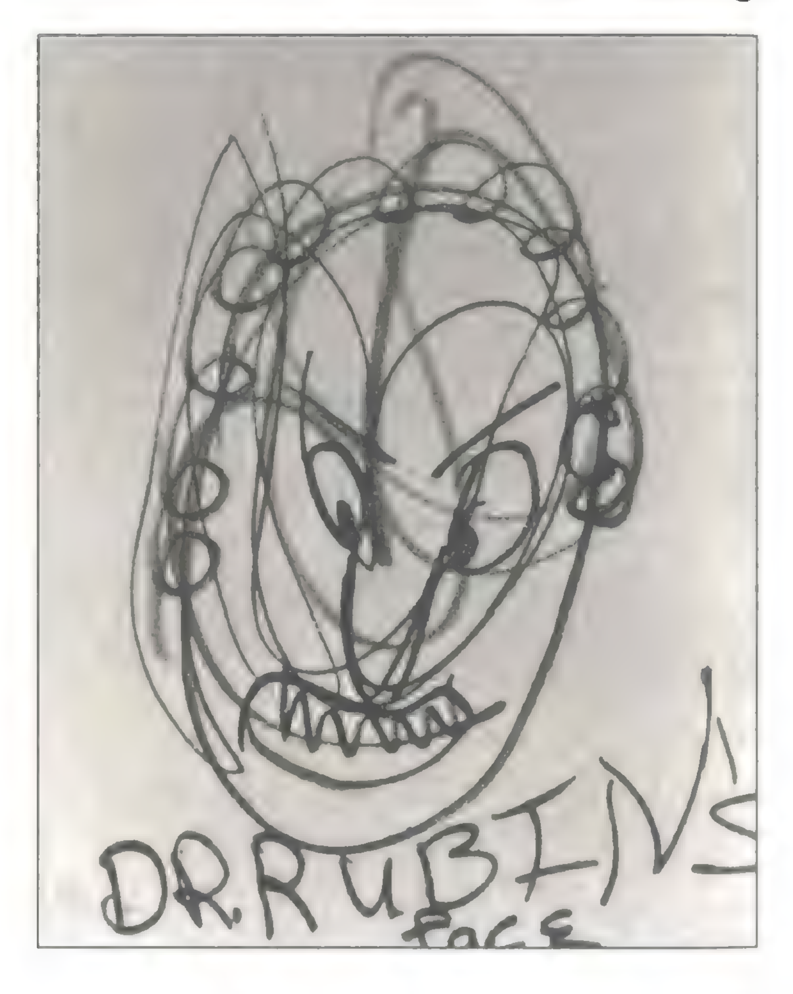
يعاني معظم الأطفال من خسارات؛ منها، تمثيلًا لا حصرًا، موت حيواناتهم الأليفة، لكن أكثر الأمور الصادمة بالنسبة إليهم هي تلك الأحداث التي تشتمل على فقدان للشخصيات الوالدية أو الشخصيات الراعية لهم. وعندما يكون الأطفال غير قادرين على التعبير لفظيًا بسهولة عما يشعرون به من ألم، فإنهم في أغلب الأحوال، قد يُعبرون عما يشعرون به من كرب ومعاناة، بطرق تخريبية مخلة بالنظام. إن هؤلاء الأطفال قد يمكن مساعدتهم من خلال الفن على التعامل المناسب مع تلك الصدمة. إنّ فَقْد أو خسارة شخص ما أمرٌ قد يحدث نتيجة حادث (17.9A) أو شجار (17.9B) أو مرض (17.9C) أو هجمات إرهابية، كما حدث في الحادي عشر من سبتمبر 2001 (17.9D). وأيًا كان السبب، فإن الكثير من الأطفال الذين فقدوا الشخصيات ذات الدلالة في حياتهم؛ أمكن مساعدتهم من خلال الفن على مواجهة أزماتهم هذه بالإبداع (17.9E).

من الصعب أن نتخيل وجود أي فَقْد يكون أكثر صدمةً من انتحار أحد الوالدين؛ إنه هذا الحدث الذي ينطوي على نوع من التخلي الإرادي عن طفل. وكما يمثل هذا الأمر شيئًا يصعب تفَهُّمُه بالنسبة للكبار، فإنه يمثل أيضًا أمرًا يستحيل فهمه بالنسبة للأطفال.

«بيلي» وانتحار والده:

كان «بيلي»، الذي قام والده بقتل نفسه؛ عندما كان ابنه هذا لم يزل في الثانية من عمره؛ قد بدأ بعمل لطخة لونية صغيرة، ثم غطَّاها مرة بعد أخرى، وهو يشعر بغضب شديد، ثم كرَّر هذا الطقس على نحو وسواسي مستحوذ عليه خلال أسابيع كثيرة بعد ذلك، ثم تحول لاحقًا، واتجه نحو منضدة الرمل، ولعب في البداية بالرمل والمياه، ثم جعل بعض الحيوانات البلاستيكية تشترك معًا في معارك شرسة. ثم أعقب ذلك باللعب بصور بعض الأشخاص، صورة ولد وصورة رجل. وقد كان هذا الشخصان يتأهبان للقتال، كما أن «بيلي» كان أيضًا على وشك أن يدفن ما يمثل صورة والده في الرمل، بينما كنت سأتحدث عنه، وعن وكيف كان غاضبًا من والده، بسبب تركه وترك والدته، هكذا على نحو مفاجئ، بعد أشهر عدة من تلك الدراما؛ التي كانت تتخللها أحيانًا فترات هادئة من

الرسم للأشكال التي لم تعد بعدُ مطموسة المعالم، مع تظاهُر أيضًا من جانبه بأنه قد نضج (17.10A). وقد ذكرت والدة «بيلي» بعد ذلك أنه لم يعد شخصًا ميالًا للمعارضة والمخالفة دائمًا، أو شخصًا متشبثًا متعلقًا بالكبار كما كان، بل إنه قد أصبح كما كانت عليه ذاته من قبل، ميالًا إلى المرح، مقبول الحضور.



(17-12) صورة سيئة (قبيحة) لوجه الدكتورة روبن رسمها طفل في السابعة من عمره بقلم من أقلام تحديد الخطوط

«كريستوفر» وانتحار والدته:

لقد عرف كريستوفر، الذي كان في السابعة من عمره، أنني أساعد الأطفال من خلال الفن، وعندما زرته في بيته، بعد أن حاولت والدته الانتحار؛ عرض إبداعاته الساحرة عليَّ، فاستخدم الورق المقصوص واللاصق، وصنع عَلَمًا وكتب كلمة «اضطراب» (17.10B) على أحد جانبيه، كما كتب كلمة «أنقذوني» على الجانب الآخر منه (17.10C)، وفي داخل العلم أخفى ما يشبه مِنجلًا وسكينًا صنعهما من الورق المقوى. وقد كانت تلك محاولة مؤثرة قوية منه لإبعاد أمه عن محاولتها تدمير نفسها.

للأسف فإن «كريستوفر» لم يفلح في مسعاه ذاك. فقد كان بنفسه الذي طلب مني جلسةً للعلاج بالفن بعد انتهاء مراسم جنازة أمه. وقد زارني في العيادة بعد أسابيع قليلة فقط من موت أمه. وكان يشعر بالهمِّ والقلق من أن يُحدث حالة عبثية وفوضى من خلال الطباشير أو ألوان الإصبع، وذلك لأن «ماما قد تصرخ فيَّ»، وأسقط كذلك صورة لـ«كلب» على شخبطة كان قد قام بها (17.10D).

وقال إن ذلك الكلب لا بد أن يكون هو الكلب الذي طالما أراد، وبقوة، أن يمتلكه، لكنه لم يُسمح له بذلك؛ بسبب ذلك الاكتئاب الذي كانت أمه تعاني منه، ثم إنه رسم بعد ذلك لوحة قاتمة معتمة فوضوية بألوان الإصبع، وعلَّق عليها بشكل مفعم بالقلق مبينًا مدى ما كانت ستبديه أمه من غضب شديد نحوه، لو أنها استطاعت أن ترى مثل هذه اللوحة. ثم إنه تساءل بصوت مرتفع عما إذا كانت غاضبةً منه، وعما إذا كان ولدًا شقيًّا سيئًا، أو أنه من هؤلاء الذين يرغبون في أشياء سيئة، كذلك الكلب أو أي شيء آخر له صلته بتركها له.

أما قصته التي حكاها حول تلك اللوحة التي رسمها بألوان الإصبع، بينما كان يرسم خطوطًا فوقها بعصا صغيرة، فقد كانت كما يلي: إنه كان هناك «طريق».. «لكن» ثم واصل قوله: «لا يمكنك أن تجد مخرجًا ما للخروج منه.. لا أحد يستطيع أن يوقفني.. إنهم لن يجدوا مخرجًا منه.. إنهم سوف يشعرون بالحزن. إنهم سوف يَتغلّقون هناك للأبد»، وعندما سألته: وما الذي سيفعله «هؤلاء»؟ وضع «كريستوفر» يده فوق اللون الأسود، ورفعها إلى أعلى كي أراها، ثم ضرب الورق بها بشدة، مما أدى إلى تناثر الألوان.

بعد ذلك بسنة طلب «كريستوفر» مني أن يعود مرة أخرى، وفي هذه المرة مثَّل حادثة انتحار أمه على نحو رمزي في لوحته (17.10E): حيث كانت امرأة سقطت على جانب قبالة طريق ما، وكما لو أنها كانت قد «سقطت» (قفزت) من فوق جسر، ثم قام بعد ذلك، من خلال الصلصال والأدوات المتاحة، بتجسيد درامي لحادث وتحطُّم، وحالة طوارئ، وعملية جراحية كان هو فيها الطبيب، الذي كان يحاول على نحو غير ناجح أن يعالج ما أصاب ذلك المريض من إصابات. إن الإبداع في ظل حضور شخص آخر هنا منح «كريستوفر» طريقة للتنفيس عن غضبه الهائل، وعن شعوره أيضًا بالإحباط. لقد منحه هذا الفرصة أيضًا لأن يستوضح تلك الحادثة، ويستجلي بعض ما تعلَّق بها من مشاعر، وأن يواجه أيضًا ذلك الواقع المؤلم الذي وجد نفسه فيه، الذي كان في حاجة لأن يتقبله أيضًا.

الخلاصة

كما رأيت في هذه القصص الوصفية المصغرة، فإن الفن يمكنه أن يكون مفيدًا جدًّا أيضًا بالنسبة للأطفال العاديين في المدرسة وفي البيت، باعتباره طريقةً للتعبير والتوضيح والاستجلاء، كذلك مواجهة بعض المشاعر المركبة مثل الغيرة، والغضب والخوف، وهي تلك المشاعر التي تكون موجودة لدى كل طفل عندما يشبُّ عن الطوق ويكبر. إن هذه المشاعر هي من الأمور التي لا يكون من السهل دائمًا الحديث عنها، وأيضًا فإنه أحيانًا تكون هناك بعض المشكلات التي يصعب -إن لم يكن يستحيل- الحديث عنها، أو صياغتها في شكل كلمات، بصرف النظر عن مدى فصاحة أي طفل.

بالإضافة إلى ما سبق؛ فإنه قد يمكنك أن تُلحق الأذى بشخص ما من خلال تخيُّلك أو إيهامك أو تظاهرك، كما فعل «فينس» في رسمته المعنونة بـ«المقص الكبير» (17.5)، من غير أن يحدث أي شيء سيئ له في الواقع، ولأن الفن رمزي في جوهره فإنه لا أحد يُلحق به الضرر أو الأذى بالفعل؛ كما أن تلك الرغبات أو التمنيات الخاصة قد يتم التعبير عنها بشكل آمن، بطريقة قابلة للمعالجة والسيطرة عليها أيضًا، وربما لو أتيحت الفرصة لعدد أكبر من الأطفال للتعبير عن مشاعرهم داخل الفن ومن خلاله؛ فلربما لم نكن لنجد مثل هذا العدد الكبير منهم، الذي يحتاج إلى مساعدة خاصة؛ من أجل مواجهة مشكلاتهم الانفعالية. إن الفن شكل طبيعي تمامًا من أشكال الوقاية الأولية.

مثلما تُعدُّ عملية التعبير عن المشاعر من خلال الفن عملية مهمة؛ كذلك تُعدُّ تلك الحقيقة التي تقول إن الأطفال يمكنهم أن يحددوا هوياتهم، وأن يشعروا بمشاعر طيبة تجاه أنفسهم بوصفهم أشخاصًا متسمين بالكفاءة والفاعلية؛ من خلال تمكُّنهم وإتقانهم لتلك المهارات المتضمنة في استخدام المواد الفنية، حقيقة مهمة أيضًا. إنهم لا يشعرون هنا فحسب بالزهو وبمتعة السيطرة على وسيط ما أو التمكن منه فقط؛ بل إنهم يتعلمون أيضًا - ويعرفون - أنهم يمكنهم كذلك القيام بأشياء، ويمكنهم القيام بها بشكل جيد. وإذا وصلوا إلى مرحلة الإنجاز لمنتج مكتمل، فإنهم سوف يشعرون أيضًا بزهو أو فخر إضافي تجاه إبداعهم، بالإضافة إلى ذلك الزهو الذي سيشعرون به نتيجة إعجاب الآخرين بذلك العمل. وهكذا، فسواء كنت تفكر في الفن باعتباره وسيلة لمساعدة الأطفال على التمكُّن والسيطرة على المهارات أو المشاعر، أو تفكر فيه باعتباره طريقة لتطوير الشعور بالاحترام للذات وللآخرين؛ فإن تلك القيم العلاجية الواسعة، كذلك الأهداف التربوية التي تتحقق للأطفال من خلاله؛ لن تكون هكذا، من خلال الفن، قيمًا وأهدافًا بعيدة تمامًا عن بعضها.

الفصل الثامن عشر: مساعدة الوالدين من خلال الفن واللعب

من الممكن أن يكون الفن ذا طبيعة علاجية بالنسبة للأفراد من كل الأعمار، وليس بالنسبة للأطفال فحسب. وقد وجد بعض الهواة من الفنانين، ومنهم تمثيلًا لا حصرًا رئيس الوزراء البريطاني السابق ونستون تشرشل، أن ممارسة الفن لها أثر مفيد ومباشر، خاصة في فترات الضغوط، ومنها تلك الضغوط التي عاش في ظلها في أثناء الحرب العالمية الثانية.

إن فصول دراسة الفن قد تكون علاجية أيضًا، وقد كان من بينها تلك الفصول التي قامت فلورنس كين (18.1A) بتنفيذها والإشراف عليها في نيويورك خلال ثلاثينيات القرن العشرين وأربعينياته، التي أطلقت من خلالها طاقات الإبداع لدى كثيرين داخل مرسمها[1]. كذلك قامت إلينور إيلمان (1972) المعالجة بالفن، بتعليم الفنون للكبار في متحف واشنطن، ووصفت تلك القيمة العلاجية لهذه الدروس. وأيضًا افتتح المعالج بالفن روبرت أولت (18.1C R.Ault) مدرسة للفنون للأفراد بعد سن الثامنة عشرة في عيادة مييننجر Menninger clinic. وفي كتابه «العلاج بالفن للمريض مجهول المرض» Art therapy with the unidentified patient (1989) لاحظ «أولم» تلك الفوائد العلاجية المترتبة على تعلُّم الفن للطلاب من كل الأعمار.

كذلك تكون هناك فوائد علاجية للأنشطة الفنية الإبداعية بالنسبة للراشدين الأسوياء، وبخاصة عندما تُستخدم هذه الأنشطة داخل جماعات متسمة بالحساسية، وكذلك بالحاجة إلى المشورة الجماعية وامتلاك الإمكانات البشرية الأساسية، كما كان الأمر كذلك بالنسبة لذلك العمل العلمي المبكر الذي قامت به جاني راين (18.1D Jane Rhyne) في «إيسلين» وقامت به لاحقًا في مرسمها أيضًا (1973). (vich ;1995/18.1E & Rhyne، 1967)

كذلك تُقدم بعض مراكز النمو (مثل مركز أوميجا)، الكثير من ورش العمل التي تستخدم الفنون فيها؛ من أجل التنمية الذاتية.

هكذا أيضًا يستطيع الأفراد العاديون، من كل الأعمار، الذين يواجهون نجاحات الحياة اليومية وإخفاقاتها؛ أن يستفيدوا ويُدعموا من أجل النمو من خلال تلك الفوائد العلاجية للفن. وأيضًا هكذا يزود النشاط الفني الأفراد

(1) نظَّمت فلورنس كين بعض الدروس الفنية والفصول الدراسية للكبار، وللأطفال أيضًا، ونفذتْها. وقد كُتِبَ عنها في بعض الصحف والدوريات في ذلك الوقت. وقد أرسلَت نسخًا منها إلي، وقد أرسلتها إلى ماري كين روبنسون، ابنتها، التي أصبحت، بدورها، معالجة بالفن. (المؤلفة)

بنوع من الممارسة والتدريب داخل مجال الحل الإبداعي للمشكلات، وإنه لأمر نافع، في ذاته، ومفيد في كل جوانب الحياة الأخرى. إنه لأمر يساعد الأفراد أيضًا في صياغة أو بلورة نوع من الحس الأكثر وضوحًا بأنفسهم، وإنه لحسٌّ ينتج كذلك تحديدًا وبلورة لإبداعاتهم المتفردة الخاصة. وهذا الأمر حقيقي أيضًا بالنسبة للكبار الراشدين، خلال قيامهم بأدوارهم بصفتهم والدين كما اكتشفتُ ذلك خلال عملي الخاص.

التعليم داخل المجتمع

نظرًا لأنني أعتقد اعتقادًا جازمًا بأن الفن شيء جيد بالنسبة للبشر جميعهم -للوالدين وللأبناء أيضًا- فإنني قد كنت أستمد قدرًا كبيرًا من الشعور بالرضا من قيامي بجعل الأنشطة الفنية متاحة بالنسبة للأسر أيضًا. وفي «مركز توجيه الأطفال» في بتسبرج، وهو قسم من أقسام نظام الصحة العقلية المجتمعية هناك، إذ قضيت نصف حياتي الوظيفية في **إدارة الخدمات الاجتماعية، أو الاستشارات والتعليم**، من خلال تلك الإدارة، كنت قادرةً على أن أعمل في مواقع وظيفية كثيرة مختلفة، كانت تشتمل على تقديم خدمات للأطفال الأصحاء الأسوياء - مثل هؤلاء الذين وصفتهم في الفصل السابق - كذلك لوالديهم.

مهرجان فنون الأنهار الثلاثة:

مركز الفنون الإبداعية الأسرية:

في «بتسبرج» هناك مهرجان سنوي يسمى «مهرجان فنون الأنهار الثلاثة»، وهو مهرجان يستمر لمدة ثلاثة أسابيع، وفي عام 1973 طُلب من بعض المعالجين بالفن أن يُصمموا ويوفروا الموظفين المناسبين في منطقة محددة داخل المهرجان، حيث يمكن أن يمارس الأطفال فيها الأنشطة الفنية. ولأن محور الاهتمام والتركيز، في تلك العيادة التي كنت أعمل فيها في ذلك الوقت، قد كان الأسرة ككل؛ فقد انتهى بي المطاف أنا وزملائي في ذلك الوقت إلى الوصول إلى شيء ما أطلقنا عليه اسم **مركز الفنون الإبداعية الأسرية Family Creative Arts Center**، وهناك كانت تتم

دعوة الوالدين والأطفال للعمل من خلال استخدام الصلصال والألوان وقطع الخشب... وغير ذلك من المواد الفنية، وفي بعض الأحيان كان يتسع نطاق ذلك العمل ليشمل البيئة المحيطة بذلك المركز، مثل الإبحار بقوارب من الفلين في بحيرة صغيرة بالقرب من تلك المنطقة. وبالإضافة إلى الوسائط الفنية الأساسية كانت هناك أيضًا مجالات لصنع الأشياء المتحركة والثابتة وعرض أفلام التحريك.

وحيث إنه كانت هناك أعمال مسرحية ورقص وموسيقى، في ذلك المكان؛ فإن المعالجين في عيادتنا جعلوا الأنشطة الفنية كلها متاحة بالنسبة لجميع الأسرة التي حضرت المهرجان. وقد اشتملت تلك الأنشطة على جلسات لصنع الآلات الموسيقية البسيطة، كذلك صناعة الدمى والعرائس، وأيضًا الحركة والرقص. وقد قاد تلك الجلسات معلمون في مجال التربية الفنية ومعالجون بالفن، وحققت نجاحًا كبيرًا، ونتيجة لذلك أصبح مركز النشاط الفني للصغار وأسرهم ذلك يمثل جانبًا متممًا أساسيًا في ذلك الحدث السنوي، مما مكّن الآلاف من الأطفال ووالديهم من أن يحظوا بخبرة ممتعة مترتبة على قيامهم بالإبداع جنبًا إلى جنب بعضهم، وعلى مدار ثلاثة أسابيع كل عام (الشكل 18.1).

وعلى الرغم من أن البعض قد يشعر بالقلق إزاء تلك المخاطر الناجمة عن ضغوط الكبار على الأطفال في تلك المواقف؛ إلا أنني أتفق هنا مع فيكتور «لوينفيلد» في قوله: «مثلما يستطيع الأطفال، من المستويات العمرية المختلفة، أن يعملوا في سعادة، وأن يحترموا كلّ واحد منهم في التعبير؛ فكذلك يمكن للوالدين أن يشاركا في هذا العمل من غير أن يؤثرا على المفاهيم الخاصة بأطفالهما» (1954، P.44). وقال كذلك: «إنني أجرؤ هنا على القول إن عالمنا سيكون عالمًا مختلفًا تمامًا، إذا خصّص الوالدان فترات ما بعد الظهر الإبداعية لأنفسهما ولأطفالهما، ففي المقام الأول؛ سوف يتعلم الوالدان من خلال ذلك أمورًا كثيرة حول أنفسهما، وحول أطفالهما، وحول العلاقات الموجودة بينهما وبين أطفالهما» (P.46). ففي عالم مثل عالمنا هذا حيث الوالدان منشغلان دائمًا، والأطفال مثقلون بجداولهم الدراسة، تعد تلك العبارة التي ذكرها لوينفيلد صادقةً بدرجة أكبر.

لقد أتاحت لي مشاركتي في إدارة الخدمات المجتمعية الفرصةَ لأن أنشر كلمتي الخاصة، وإسهامي فيما يتعلق بالفوائد العلاجية للفن إلى مواقع

كثيرة، مثل دور الحضانة والرعاية المجتمعية والكنائس. وقد كانت هناك جماعات فنية للوالدين في تلك الأماكن؛ حيث أبدعوا خلالّها مستخدمين الوسائط المختلفة، كما أنهم من خلال خبراتهم الخاصة، كذلك المناقشات، فهموا تلك القيمة الخاصة بالفن بالنسبة لأطفالهم. وقد كانت هناك أيضًا جلسات للأسرة وجلسات للأم مع طفلها. وحيث كانت تعقُبُ النشاط الفني مناقشة جماعية خاصة بالكبار، حتى يمكنهم من خلالها أن يتأملوا ويفكروا ويتعلموا من هذه الخبرة المشتركة.



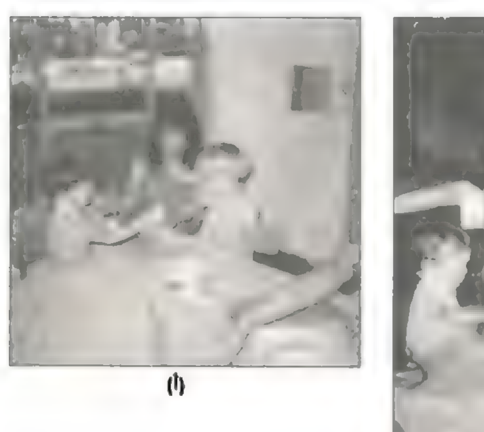
(18-1) أطفال ووالديهم يعملون على حامل رسم ممتد بلا نهاية في أحد مهرجانات الفنون

ورشة العمل الفنية للأسرة: المدرسة الابتدائية:

ذات صيف، عرضت فيلم رسوم متحركة على أطفال كانوا موجودين في برنامج ترفيه صيفي يشرف عليه آباؤهم وأمهاتهم (18.3B) في مدرسة ابتدائية (18.3C). وقد طلب هؤلاء الآباء والأمهات تنظيم ورشة عملية فنية أسرية، وقد عُقِدَت تلك الورشة في نهاية ذلك الصيف. وقد حضرتها عشرون

أمًا، وثلاثون طفلًا، كانت أعمار الأطفال تتراوح بين أربع سنوات واثنتي عشرة سنة (الشكل 18.2A). وقد جرى النشاط الفني هناك في غرفة كبيرة مريحة في روضة للأطفال، حيث كانت الألوان وأقلام التلوين (الشمع) وخامات الصلصال متاحةً في مواضع منفصلة عن بعضها داخل الغرفة (18.4A)، وعندما كانت كل أسرة تدخل، كان يقترح عليها أنه يمكنها أن تقوم بشيء مشترك معًا، لكن هذا كان اختياريًا وليس إجباريًا، (18.4B) وقد تراوحت تلك الجماعة من حيث حجمها من مجموعة ثنائية تشتمل على أمّ وطفلها إلى مجموعة رباعية تشتمل على أمّ وأطفالها الثلاثة، وقد اشتملت أيضًا على أسرة تكونت من ثلاثة أجيال[1] (18.4C).

وقد كان النشاط الفني نفسه يستغرق 45 دقيقةً، لكنه قد كان أيضًا وقتًا مزدحمًا وحافلًا بالنشاط المنتج. وقد كان الجو العام السائد خلال ذلك النشاط جوًا مفعمًا بالهدوء والاسترخاء على نحو مدهش، بالنظر إلى عدد الأفراد المشاركين فيه. أما الشيء الذي كان أكثر إثارة للدهشة بالنسبة لي ولهم، فقد كان ذلك الاستمتاع الواضح بذلك النشاط لدى معظم المشاركين فيه.



(أ)



(ب)

(2-18) (أ) – (ب) أمهات وأطفالهن في «ورشة فنية للأسرة» في إحدى المدارس

(1) ليس من الواضح ما تقصده المؤلفة هنا بالأجيال الثلاثة، لكنها ربما تقصد جيل الأم وجيل الطفل الكبير ثم الطفل الصغير.

فباستثناء أمٍّ واحدة، التي كانت تنظر بقلق في كل أنحاء الغرفة معظم الوقت؛ كانت هناك حالة من المتعة والمرح تعمُّ الأمهات وكذلك الأطفال، في معظم الحالات. ثم القيام بمشروع واحد مشترك على الأقل، هذا على الرغم من أنه كان هناك أيضًا قدر كبير من الملاحظة والنشاط الإبداعي الموازي (12.2B).

ثم التقت الأمهات بعد ذلك في مجموعات، تتكون كل مجموعة منها من عشر أمهات، ثم اشتركت كل مجموعة في مناقشة جماعية امتدّت لمدة ساعة، وقاد ذلك النقاش أطباء نفسيون وأخصائيون اجتماعيون. وقد اشتركت الأمهات مع بعضهن البعض في الكثير من المشاعر والأفكار التي أثارتها جلسة الفن المشتركة. وقد أكدت إحداهن كذلك تلك المتعة التي شعرت بها هي وابنها؛ لوجودهما معًا من غير حضور ابنها الوليد أو الرضيع الجديد: «بالنسبة لي، فيما أعتقد؛ أن الشيء المهم هنا هو: تلك الحقيقة ذاتها الخاصة بإمكانية ذهابنا، ديفيد وأنا، إلى مكان خاص في وقت خاص، لقد كان ذلك هو الأمر الأكثر أهمية، والأكثر إثارة أيضًا. إننا نقوم بذلك بشكل نادر تمامًا –مرة كل فترة– لكن بشكل عام فإننا نقوم مع (الوليد الجديد) وهو ملتصق بنا».

وقد عبّرت أمٌّ أخرى - ببلاغة واضحة - عن ذلك الأثر الشخصي الكبير الذي ترتب على خبرة العمل مع ابنتها البالغة التاسعة من عمرها، فقالت: «لقد حدث نمو لي ولها، إنني لم أكن لأستطيع أن أحصل حقيقة على أشياء كثيرة منها ومعها إلا بهذه الطريقة. لقد كنت مسرورةً وأنا أراها تسترخي وتترك نفسها تنطلق حرة. وبينما كنا نذهب من مشروع إلى آخر؛ فإنني شعرت بأننا نتحرك معًا. لقد كانت تلك لحظة مهمة جدًّا بالنسبة لي».

بالإضافة إلى المشاركة في نشاط خاص مع الطفل في مكان بعيد عن البيت، فقد أشارت أمهات عدة إلى ذلك الفَهم المتزايد الذي تحقق لديهن بالنسبة لعدد من الأمور، الذي زوّدتهن به تلك الخبرة المشتركة، «ففي المقام الأول، كنت قادرةً على أن أشارك ابنتي أفكارها حول عملية الإبداع. أي أنها شرحت لي لماذا ترسم بطريقة خاصة، أو لماذا ستقوم باستخدام ألوان محددة».

ورشة فنية للوالدين في مدرسة:

في الخريف التالي، طلبت مجموعات الوالدين نفسها تنظيم ورشة فنية أخرى للأسر، بحيث تشتمل على الأزواج (الآباء) وعلى الأطفال الأكبر أيضًا. ثم غيّروا آراءهم، وطلبوا تنظيم ورشة مسائية للوالدين فقط، قائلين إنهم «يريدون شيئًا خاصًا بهم فحسب، من غير وجود أطفال حولهم».

لقد جاء عدد كبير إلى تلك الورشة، وعملوا معًا في حجرة درس كبيرة تم تجهيزها بالمعدات والمواد التي سيحتاجونها خلال جلسة ستستغرق ساعة ونصف الساعة (18.5A)، وعلى الرغم من أنهم استمتعوا بالفعل بتلك الورشة؛ إلا أن هؤلاء الذين كان قد سبق لهم المشاركة في ورشة العمل التي عُقِدَت خلال الصيف، كانوا مندهشين من مقدار تلك الصعوبة التي عانوا منها؛ كي يبدؤوا عملهم في تلك الورشة، وعبروا كذلك عن مدى شعورهم بالانخفاض الكبير في كفاءتهم الفنية مقارنةً بما كانوا عليه في تلك الجلسة التي كانوا فيها مع أطفالهم (18.5B). وقد عبّروا عن الاكتشاف شديد الأهمية الذي وصلتُ إليه في ذلك المساء؛ وهو أن الأطفال في الواقع كانوا هم من ساعدوا والديهم ومنحوهم الدعم أيضًا، فهؤلاء الآباء والأمهات شعروا بالسوء والمعاناة عندما لم يكن أطفالهم معهم.

أمهات وأطفال صغار دارجون في كنيسة:

كانت هناك جماعة من النساء اللاتي يتجمعن مرة واحدة في كل شهر، فيخرجن من بيوتهن صباحاً من اجل التنزه خارج البيت، ويذهبن إلى كنيسة محلية، ويُحضرن معهن أطفالهن الدارجين، الذين كانوا في سنّ ما قبل المدرسة، الذين كانت تتم رعايتهم بعيدًا عن والديهم في ذلك اليوم. وقد كانت تلك الجماعة من النساء، في أغلب الأحيان، يقفن خلال ذلك الوقت يستمعن إلى متحدث، أو يشربن القهوة، أو يشتركن في مناقشة عقب غرض محدد، أو محاضرة. في ذلك الصباح، كنتُ قد زرت هذه المجموعة مرتين، من قبل، كي ألقي عليهن بعض المحاضرات، وكانت هناك واحدة منهن سبق لها أن سمعت عن ذلك البرنامج الذي كان موجودًا في المدرسة، الذي سبق لي أن شرحته؛ فسألت عما إذا كان من الممكن تنظيم مثل تلك الجلسة في الكنيسة أيضًا (18.6).



(18-3) أمهات وأبنائهن الصغار (الدارجين) في ورشة عمل في الكنيسة كانت تضم والدات ومعهن ابناءهن

هكذا عُقِدَت جلسة مشتركة حول الفن ذات صباح (18.6A)، وقد حضرتها خمس وعشرون من الأمهات، واثنان وعشرون من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 19 شهرًا إلى خمس سنوات (18.6B)، وبعد انقضاء ساعة من العمل معًا، عاد هؤلاء الأطفال إلى غُرَفِهم، واشتركت الأمهات في مناقشة جماعية كبيرة، حيث جلسن في حلقة أو شكل دائري، بينما كانت تحيط بهن الأعمال الفنية التي وُضِعَت فوق الحوائط. وقد ركزت تلك الأمهات على مشاعرهن الخاصة بذواتهن، المتعلقة أيضًا بأطفالهن في ضوء الكفاءة والإتقان، كذلك الإبداع والبراعة الفنية.

وقد تحدثت كثيرات منهن عن تلك الغيرة التي كن يشعرن بها وهن يلاحظن أطفالهن، وهم يعملون بسهولة وحرية، كما شعرت بعضهن بالقلق الشديد فيما يتعلق بانخفاض قدراتهن الإبداعية، كما ذكرت إحدى الأمهات ذلك: «يمكنني أن أكتشف ذلك بنفسي.. إن تنشئتي الصارمة

ظهرت؛ وذلك لأنني كنت أرسم أشجار أعياد الميلاد، وأشكال بابا نويل في الواقع (سانتا كلوز)، التي تشبه هذه الأشياء في الواقع، أما ابنتي فكانت ترسم شجرةً مفعمة بالطاقة والحيوية، وكانت تغيّر كل فصل من فصول السنة بما يناسب هذه الشجرة. لقد كانت يقينًا لا تشعر بأنها مكبوحة مقيدة فيما يتعلق بالتعبير عن نفسها، إنني أحسدها على حريتها في الحقيقة، وبخاصة هنا».

وتذكرت أمٌّ أخرى خبراتها السابقة المؤلمة المتعلقة بالفن في المدرسة، وكيف أنه لم يكن هناك من إنسان يقول كلمة واحدة حول رسوماتها: «إنني أستطيع أن أتذكر كيف كنت أذرف الدموع فوق رسوماتي.. وكيف أن كل شيء آخر قمت به كان يُنظر إليه على أنه أقبح من حقيقته، أو يتم تقييمه بدرجات أدنى. وكانت الأمور تميل دائمًا بعد ذلك إلى المرور بمثل هذا المسار على نحو أو آخر، وعندما أحاول أن أجلس مع أطفالي، وأن أقوم بأشياء معهم، فإنه يكون لديّ قليل من عقدة النقص، وهو أمر محزن، فيما أعتقد.. والأمور لا ينبغي لها أن تسير بهذا الطريق».

وعبرت أمٌّ ثالثة أيضًا عن مشاعرها بعدم الكفاءة، قائلةً إنها كانت مكبوحة الحركة مقيدة النشاط ومثبطة الهمة، «فعندما ألتقط قطعة من الصلصال، أكون مثبطة الهمة تمامًا، إنني لا يكون لديّ قطّ أية فكرة عما ينبغي عليّ أن أفعله بها. إنني أفضّل أن أجلس فقط هنا، وأقوم بالضغط عليها أو اعتصارها، فقط من أجل فعل أي شيء!». كذلك عبّرت إحدى الأمهات، على نحو جيد، عن شعور الخوف من التعرض أو الانكشاف، فقالت: «إن الشعور الذي سيطر عليّ كان متمثلًا في أنني لم أكن أريد حقيقةً أن أقوم بأي شيء؛ وذلك لأنه، كما قلت لجارتي، بعد أن توضع كل تلك الأوراق معًا»، ثم أمسكت بورقة من تلك الأوراق في يدها ورفعتها إلى أعلى؛ وقالت: «إنها سوف تقول: أوه، انظروا إلى هذه، إنه يبدو كأن طفلًا في الخامسة من عمره هو الذي قام بذلك؛ وسوف تكون تلك هي ورقتي!».

لقد كان البعض منهن يشعر بالقلق من أن يؤدي شعورهن الخاص بنقص القدرة الفنية إلى إيذاء أطفالهن، إما بشكل عام أو خلال عملية التعلم: «إنني أعرف نفسي وأعرف أنني لست شخصًا مرتفع الإبداع، لكنني لاحظت هذا أيضًا لدى ابني، لكنني، على الأقل، قمتُ بشيء ما هذا الصباح، كما يبدو فإن هؤلاء المحيطين بي هم أشخاص مبدعون تمامًا.. لكنني شعرت على وجه خاص بأن ذلك النقص في الإبداع عندي قد تجلى

أيضًا فيما قمت به»، أو كما قالت امرأة أخرى بشأن طفلها: «إنني لا أريد له أن تكون لديه المشاعر نفسها التي كانت لديّ حول الفن».

عند قرب نهاية تلك الساعة، حاولت امرأة منهن، وقد كانت من قبل صامتةً طيلة الوقت، أن تسوّيَ هذه المسألة بالنسبة لهذه الجماعة، قائلةً: «من الأشياء التي تضايقني دائمًا أن أجد والدَيْن يتحدثان عن طفل ما، بطريقة تجعلهما يضعان طفلهما أولًا داخل أعماقهما، ثم إنهما يقومان بعد ذلك بالقذف أو الدفع بعيدًا في وجوهنا بذلك الشيء الذي يقول: أنا لست مبدعًا»، وقد سمعت ذلك القول مرارًا وتكرارًا عبر حياتي، حيث كان الوالدان يجيئان إليك ويقولان: «نحن لسنا مبدعين، نحن لا نعرف كيف يمكن أن نجعل «جوني» مبدعًا.. قد كان شعر رأسي يقف إلى حد ما، عندما أسمع هذا، وذلك لأنه ليس أمرًا جيدًا أو عادلًا أن نقول ذلك. إنك فقط لم تتوفر لك الفرصة المناسبة، وكذلك الخبرة والأفكار المذهلة التي بدأت الآن في الظهور، ومنذ وقت قريب فقط، بالفعل، في مجال تقديم الفن للأطفال واليافعين».

أو ربما كان الأمر يتعلق هنا ببعض الانفعالات والعواطف؛ ومنها تلك العواطف التي تقوم بتسوية الأمور وتهدئتها فيما يتعلق بكثير من هؤلاء الآباء والأمهات الذين يشعرون بالقلق ويقولون: «حسنًا، لقد شعرت بالإثارة بواسطة تلك المواد، وأنا.. أنا أكره الفن! لكنني تسلّيتُ واستمتعتُ بتلك الأشياء الزيتية (عصي الألوان)، وقد صنعت منها تلك الأشياء أي تلك الألوان العظيمة، لكني لا أستطيع حقيقةً أن أفعل أي شيء، لكن الألوان كانت مثيرةً فعلًا، وقد استمتعتُ شخصيًا بها، وقد أصبت بالفعل بالدهشة عندما وجدتُ ابنتي تجلس ومعها أقلام تحديد الخطوط والعلامات السحرية تلك، وقد أحببت ذلك حقيقةً، ولم أكن مهتمة كثيرًا بما كنت أفعله، لكننا أنا وهي استمتعنا بذلك فعلًا».

كذلك تعاملت الأمهات هنا مع بعض القضايا التفاعلية، ومنها تلك المتعلقة بما كان لدى أطفالهن من نزعة اعتمادية أو استقلالية، أو كيف كان سلوك هؤلاء الأطفال ذلك الصباح في تلك الجلسة مقارنةً بما كان عليه في البيت: «إن ابنتي الصغيرة البالغة سن الثالثة من عمرها تذهب إلى مدرسة الحضانة (الروضة)، وتلطّخ الأشياء بالألوان، لكنها ترسم الأشياء في البيت».

لقد تحدثن أيضًا عن كيفية أن تكون تمنياتُهن الخاصة بالنسبة لأطفالهن، في بعض الأحيان، بأن ينجزوا مهمةً على نحو محدد؛ مؤديةً

إلى التعجيل بظهور سلوك يعرفون أنه لم يكن سلوكًا جيدًا بالنسبة لهم: «لقد اكتشفتُ هذا بنفسي اليوم، وذلك لأنني كنت أمشي نحوه وأقول: لا تشخبط.. ارسم شيئًا. ثم أدركتُ أنه لو أنني أردت منه أن يرسم منزلًا أو رجلًا، فإنه كان يستطيع أن يفعل ذلك بسهولة، لكنه لو كان يريد أن يشخبط، فإنه كان يفعل ذلك أيضًا. لقد كان موجودًا هناك وهو يمسك بكرة وفرشاة تلوين، لكنني لم أكن أستطيع أن أقاوم رغبتي في أن أذهب نحوه، وأطلب منه أن يصنع شيئًا محددًا!».

وتحدثت إحدى الأمهات أيضًا بدفء ومودة، بينما كانت تسرد حكاية أحدثت حالة من الضحك بين الحاضرات، فقالت: «في أغلب الأحيان، نحن نذهب إلى الطفل ونقول له: ما الذي تفعله الآن؟ هل ما تفعله الآن يشبه شيئًا محددًا في الحياة؟ وذات مرة كان هناك طفل يقف بجوار حامل الرسم. ولم أكن أعرف حقيقة من هو، لكنه نظر إليّ، وقبل أن أقول أي شيء رفع رأسه إلى أعلى نحوي وقال: لا أعرف!».

على المستوى الأكثر عملية، وجدت الأمهات أنفسهن هكذا، وهن يتشاركن الأفكار حول كيفية تقديم الأنشطة الفنية في البيت. إنهن يخبرن بعضهن عن بعض الترتيبات التعاونية، التي تتناوب خلالها أمهات لديهن أطفال من العمر نفسه في القيام بأدوار محددة هنا، وتحدثن كذلك عن إمكانية تنظيم ورش تدريبية في طابق سفلي من أحد المباني (بدروم)، وحيث لا يكون هناك قلق ناشئ عن الضجة أو الفوضى التي يُحدثها الأطفال، كذلك عن وضع أقلام الشمع من ورق الرفوف shelf paper فوق باب الثلاجة؛ كي يتمكن الطفل الدارج النشط من الوصول إليها خلال ساعة العشاء، وهكذا. وقد تشاركن أيضًا بعض الهواجس الواقعية المتعلقة بالمحافظة على البيت وصيانته، وبخاصةً عندما تكون مواد الفن متاحة للأطفال الصغار هناك: «إنني أعتقد أن حياتنا، ومن بينها حياتي أنا، حياة نُظِّمت، وهي منظمة الآن أيضًا في البيت بدرجة يصعب عندها القيام بمثل هذا النوع من الأشياء، التي نقوم بها هناك في منازلنا، وذلك ما لم تكن هناك غرفة مخصصة لذلك، ولو لم تكونوا قد فكرتُنَّ حتى الآن، فعليكن أن تفكرن، في أنه بالإضافة إلى تلك الورقة التي في الصالة أو الردهة في البيت، فإن الأطفال سوف يتحركون عبر الصالة حتى غرفة النوم! ولسوف نكون عالقات في ذلك، وأعتقد أن ذلك سوف يكون أمرًا مأساويًا في حياتنا».

لقد عبّرت بعض الأمهات أيضًا عن ضيقهن من وجود الأطفال معهن؛

لأنهن يكن «شـديدات الانشـغال بـالإشراف عليهم، فقط الإشراف عليهم وملاحظتهم، وإنهم إن لم يكونوا موجودين معنا، فإنني ربما كنت أستطيع أن أقوم بعملي على نحو أفضل من ذلك». على أية حال؛ فإنه يبدو أن معظمهن قد وجـدن، كما كان الحال بالنسبة لأمهات الأطفال في المرحلة الابتدائية، اللاتي وصفن حالتهن سابقًا، أن أطفالهن يساعدونهن على الشعور براحة أكبر.

«إنني أعتقد أن «ستايشن»Steichen كان هو الذي قال: إنه مما يدعو إلى الشعور بالسعادة، أن يكون النمو ليس أمرًا خاصًا بالأطفال وحدهم، فنحن أيضًا محظوظون، حقيقة، إننا نحتاج بالفعل إلى أطفالنا.. إلى الحد الذي يجعلنا نقوم بأمور كثيرة بطريقة الأمر بصورة مشروعة؛ أن نسكب الألـوان، وأن نرسم معهم، وأن نلوّن. إن ذلك يُمثل جانبًا من جوانب المتعة والمرح»، ومن خلال وجهة نظر أخرى «فإنني أعتقد، كما تعلمين، أن من المهم بالنسبة للأطفال رؤية أمهاتهم وهن يقمن بالأشياء فعلًا، وكما تعلمين، فإنه في أحيان كثيرة نقوم بالأشياء التي تقوم بها الأمهات عادةً، وإنني أعتقد أنه سيكون من قبيل الأشياء العظيمة أن نجلس فحسب مع الأطفال في عالمهم، نجلس معهم وتكون معنا الألوان والصلصال، حيث نكون موجودين عند المستوى الخاص بهم. إن الأمر هنا أشبه بما يحدث عندما نرتكب خطأ ما، ويكون من الجيد تمامًا أيضًا هنا بالنسبة للأطفال أن يروا أننا لسنا دائمًا موجودين هناك فوق مستوى الخطأ، وإنهم ليسوا أيضًا بشرًا فحسب، أو أطفالًا صغارًا».

لقد أقيم ذلك النشاط الفني في منتصف ديسمبر، وقد صرحت إحدى الأمهات حينئذ قائلةً: «لقد وجدتُ هذا النشاط ذا قيمة عالية على نحو خاص، خلال هذا الأسبوع. لقد كان كل شيء مفعمًا بالتوتر والانفعالات، فقد كان عيد رأس السنة على وشك الحلول، وكان عليَّ أن أُحضِر الأشياء المناسبة لأطفالي الأربعة، وكل هذه الأمور. ثم إني وجدت أنني حظيت بقدر من الاسترخاء من خلال حضوري معكن هذا الصباح». لِنَدَعِ المواسم الضاغطة جانبًا، وذلك لأن كثيراتٍ منهن شعرن بأن قضاء بعض الوقت معًا لم يكن بالأمر السهل.. «إنني أعتقد أن قيامي بشيء ما معهن قد كان ذا قيمة خاصة».

«مع ازدياد عمر الأطفال، وتمكُّنِهم من القيام بالأشياء بأنفسهم، قد يكون من الملائم بالنسبة لك أن تقول لهم: «يمكنكم أن تذهبوا الآن وتفعلوا بأنفسكم»، وقد تحتاج إلى أن تبذل مجهودًا من أجل أن تقوم بالأشياء معهم، إنك تحتاج إلى أن تنحّيَ عدم وجود وقت مناسب لهم لديك جانبًا».

لقد ردّدَتْ معظم الأمهات تعبيرات دالـةً على هذه العواطف؛ وقد اتخذن قرارات أيضًا بضرورة تكرار هذه الخبرة في موعد قريب إلى حد ما: «إنه سيكون ممتعًا أن نحظى بجلسة أطول، على أن تشتمل على الأمهات والأطفال معًا. إنني أعتقد أن قيام الأمهات والأطفال بشيء مشترك معًا له قيمة كبيرة بالنسبة لهم جميعًا. إنكم في البيت قد تكونون مشغولين جدًّا، وربما ليست لديكم فرصة للجلوس معًا، حتى عندما تعرفون أنه ينبغي أن يحدث ذلك».

إن الأمـر الـواضح هنا أن كلًّا من التوظيف والاستثمار لخبرة فنية مشتركة، تعقبُهما بعضُ المناقشة أو التأمل، قد يكونان أمرين مفيدين في التربية الوالدية. إن الطبيعة والأهداف الخاصة بأية جماعة بعينها هما ما ينبغي أن يحدِّدا، بدرجة كبيرة، تلك الصيغة المناسبة لها. وقد يتم ربط هذه الخبرة أيضًا بنوع من التعليم المنظم الذي يزيد أو يقل، بما يتفق مع المراحل المعيارية لارتقاء الطفل، كذلك بتلك المناقشة التي تدور حول ما يشعر به المرء حول أطفاله، أو بأي عدد من الموضوعات الممكنة الأخرى.

إن ما أشعر به الآن أنه في معظم الحالات أيضًا، فإن السماح بظهور مضمون المناقشة من داخل الجماعة نفسها؛ هو الذي يوفر الفرصة لمعظم المشاركين لأن يقوموا بالاستخدام المناسب لخبراتهم على أكمل وجه.

جماعات لعب الوالدين

يمكن أن تكون الأنشطة الفنية أداة مفيدة في تعليم الوالدين، سواء توجه اهتمامنا نحو العملية أو نحو الناتج، وسواء كان العمل الفني نشاطًا يحدث داخل جماعات من الأمهات، أو من الأزواج، أو من الأسر. وواحد بين أكثر المناحي خيالًا وابتكاريةً كان ذلك المنحى الذي طوَّرَهُ عالم النفس توبايس بروخر Tobias Brocher في «أولم» بألمانيا في خمسينيات القرن الماضي، ويُسمى هذا المنحى «مدارس الآباء» parents schools (Brocher، 1971).

في هذا المنحى، يطلب من الوالدين أن يشتركا في أنشطة لعب؛ يشتمل الكثير منها على وسائط فنية، كطريقة «لفهم الأطفال من خلال تكرار السلوك الخاص بمرحلة الطفولة» (Smart، 1970. P.14). وهنا يتم تأكيد الجوانب الخاصة بالمعايشة أو الجوانب الخاصة بتلك العملية المتضمنة في

لعب الكبار بالوسائط الفنية، وغير ذلك من الوسائل. وهنا يتم إدراك هذه الأنشطة أيضًا على أنها «أشبه بجسر يوصلنا إلى إعادة بعث تلك الخبرات الأساسية أو تجدد حدوثها داخل عقول المشاركين فيها ومشاعرهم. وقد كان من بين الأمور المهمة هنا أيضًا تأكيد ضرورة شعور الوالدين، أو معايشتهما من جديد، لتلك الخبرات التي كانا يشعران بها عندما كانا طفلَين، وإنه من خلال هذه الطريقة قد يمكنهما أن يكتشفا سبيلًا أسهل وأكثر مباشرةً للوصول إلى كل ما يتعلق بأطفالها» (Brocher، 1971، P.1).

هكذا، فإنه من خلال ذلك الاعتقاد بأن مجموعة الأقران من الآباء هم فحسب مجموعة أخرى من الآباء أيضًا، ابتكر بروخر Brocher وزملاؤه مقررًا دراسيًا يتمركز حول اللعب، وقد تم تصميم سلسلة الأنشطة التي تم اختيارها فيه بعناية؛ من أجل أن تقوم تلك الأنشطة باستثارة المشاعر والتخيُّلات التي ترتبط بمراحل الرضاعة، والطفولة والمراهقة، اعتمادًا على النظرية التحليلية النفسية أيضًا (Erickson، 1959). وعقب مشاركة الوالدين في أنشطة اللعب، فإنهما يتشاركان في مشاعرهما وذكرياتهما، وذلك من خلال مناقشات جماعية، تتعلق بداياتها وتدور حول خبرات اللعب التي حدثت من جانبهما، «هنا والآن»، وصولًا إلى تلك المشاعر والذكريات التي كانت موجودةً «هناك وبعد ذلك» في مرحلة طفولتهما الخاصة، ومن ثم علاقة ذلك كله بأساليب تربيتهما الحالية لأطفالهما، من خلال - أو عبر - تلك الخبرة المباشرة الخاصة باللعب، كذلك من خلال «إتاحة فرصة لتلك الأفكار التي نشأت، جنبًا إلى جنب اللعب لأن تعبر عن نفسها»، (Brocher، 1971، P.4) وتتم قيادة الوالدين أو توجيههما نحو الإسهام في إثراء خبراتهما الخاصة والإثراء كذلك لخبرات بعضهما، وأيضًا أن يدققا النظر في ذلك الماضي، وفي علاقاته أو روابطه الخاصة بالحاضر.

من خلال استلهام إسهام الدكتور بروخر هذا، الذي كان قد عمل في بتسبرج سنوات عدة، قمتُ ومعالِجة أخرى بالدراما والحركة، بتطوير أنشطتنا الخاصة المتناسبة مع كل مستوى من مستويات النماء والارتقاء، وقد عملنا مع الوالدين وكذلك مع جماعة من قادة الجماعات، في سياق تدريبي، باستخدام نموذج لعب الوالدين (Rubin، Irwin & Bernstein 1975)، وما سيلي مجموعة من الأمثلة الخاصة بتلك الأنشطة التي طوَّرناها، وما سأقدمه الآن بالنسبة للمراحل الارتقائية المتتابعة.

عينة من الأنشطة لمساعدة الوالدين على فهم المراحل الارتقائية

الطفل الرضيع: القضايا الأساسية

الثقة في مقابل فقدان الثقة/ الاستكشاف الحسي الحركي/ تمايز ما هو ذاتي وما هو غير ذاتي/ أولوية المنطقة الفمية

الوعي الجسمي: يجلس المشاركون هنا على أرضية الغرفة، وهم يغلقون أعينهم في غرفة مظلمة. ويبدأ قائد المجموعة في الحديث بصوت هادئ ناعم، وفي البداية يتم تقديم بعض الاقتراحات لفظيًا؛ من أجل التشجيع على حدوث استرخاء لأطراف الجسم وحدوده، وأيضًا التحفيز رمزيًا لتلك العلاقة غير المتمايزة مع البيئة. وفي النهاية، يتم الاستدعاء أو التذكر لعملية الانتباه الناجحة الموجهة إلى أعضاء الجسم المختلفة، وكذلك لتلك العلاقات الموجودة بين هذه الأعضاء، وعلاقتها أيضًا بالمثيرات الحسية (الصوت، الحرارة، الظلال... إلخ).

الوعي الحسي: هنا يجلس أعضاء الجماعة في شكل دائرة أو حلقة، ويظل الضوء خافتًا أيضًا، لكنه يكون مصحوبًا بموسيقى ناعمة مناسبة، ويكون الكلام ممنوعًا، ويقوم قادة الجماعة بإعطاء أعضائها سلسلةً من الأشياء مختلفة الأحجام والملامس (قطعة ملابس، إسفنجة، قطعة من الفروة أو الفراء، ورقة، سلك الغسيل الخاص بتنظيف الأواني)، ويشجعونهم على استكشاف طبيعة هذه الأشياء بعمق، ومثلما يجري الأمر بالنسبة للوعي اللمسي كذلك يتم تنبيه الحواس الأخرى بطريقة مماثلة، وذلك من خلال إعطاء المشاركين أشياء ذات روائح مختلفة (قطن مُشبّع بروائح مختلفة) ومذاقات وألوان مختلفة أيضًا (فاكهة، حلوى، أجبان، مشروبات)، ويتلقى المشاركون هذه الأشياء كلها وهم في حالة استقبال سلبية مفعمة بالاسترخاء لها، بينما يقوم القادة «بتغذيتهم» بها.

الأنشطة الفمية:

1 - **الامتصاص**: تشتمل الأنشطة هنا على إحساسات مدمجة مع بعضها، مثل امتصاص حلوى النعناع المنعشة، واحتساء مشروبات حلوة

المذاق، من خلال شفاطات من البلاستيك (ماصات) ذات سعة (سعات) مختلفة (مما يتطلب جهدًا أقل أو أكثر)، كذلك الاحتفاظ بأشياء حلوة المذاق في الفم، والاتكاء على أو الإمساك بأشياء ناعمة دافئة محبوبة كالوسائد والأغطية أو البطاطين.

2 - **العض**: تشتمل الأنشطة هنا على أفعال فمية–سادية عدوانية؛ مثل العض، والمضغ، والبصق (اللبان، وحلوى العلكة، وعرق السوس)، كذلك قضم التفاح ونفخ فقاعات (18.4) من الصابون أو اللبان أو العلكة (الشكل 18.7A)، وإلقاء طلاء خفيف، واستخدام قشّة أو النفخ بالفم لتحريك مادة سائلة على ورقة ناعمة مصقولة.

3 - **التفاعل مع آخر**: يتم توجيه المشاركين في أثناء اشتراكهم في أنشطة حركية ثنائية، بحيث يجلس كل واحد منهم مُسندًا ظهره لآخر، ويحاكي كل واحد منهما ما يقوم به الآخر من أنشطة، بحيث لا يكون هناك في هذه الجماعة الثنائية قائد محدد ولا تابع محدد، ويتم الشعور بالحركة هنا كما لو كانت ناشئة عن نوع من الاندماج التكافلي بينهما. وعلى نحو مماثل قد يقوم شخص واحد هنا بهزّ أو أرجحة الآخر برفق، محاولًا أن يُحدث إيقاعًا محددًا بداخل ذلك الآخر، ويُطلب من الأفراد أيضًا أن يقوموا بتغذية بعضهم أو إمدادهم، في النهاية، بالأنشطة الخاصة بالوعي الحسي، وأن يُصبحوا أيضًا، على نحو نموذجي، مندمجين في تفاعلات مفعمة بالمرح تدور حول المثيرات المختلفة، والحسية منها بصفة خاصة. هكذا قد يكون النشاط الخاص بقضم التفاح نشاطًا تنافسيًا، وهناك كذلك لعبة أخرى من الألعاب التي تقوم على أساس النشاط الخاص بالعض، وفيها يقوم اثنان من المشاركين بمضغ أحد طرفي شريط العرقسوس؛ كي نرى من يصل إلى حلوى النعناع المنعش الموجودة في منتصف ذلك الشريط قبل الآخر.

الطفل الدارج: القضايا الأساسية

التحكم في الاندفاع/ الاستقلال/ الصراع المتناقض وجدانيًا مع الأم من أجل السلطة/ الاستقلال/ الاعتماد/ السيطرة على الحركة في المكان.

اللعب هنا بالوسائط غير المحددة أو المطلوب اللعب بها تحديدًا على نحو سابق، وهنا يتم تشجيع المشاركين على اللعب بالوسائط السائلة مثل ألوان الإصبع (وهي موجودة فوق الصواني أو اللعب بها على الورق، أو الحوائط، وهي غالبًا تُستخدم أيضًا بصفتها ألوان تزيين أو ماكياج للوجوه)، كما أنهم يلعبون أيضًا بالرمال (مع استخدام المياه أو عدم استخدامها مع الرمال)، كذلك بمواد تشكيلية متنوعة من اللدائن: عجينة لعب مصنوعة بالمنزل، وصلصال طيني مع مادة البلاستيسين... وهلم جرا. بالإضافة إلى ذلك، فمن الممكن أن يرتدي المشاركون أيضًا ملابس عمل بلاستيكية، ويُشجَّعون كذلك على اللعب بالماء، إذ يملؤون الأواني ويُفرِغُونها، ويمزجون السوائل، ويصبُّونها ويجعلون اللعب أو الألعاب الصغيرة الخاصة بهم تُبحر في ماء مَعين. كذلك، وهو الأمر الأكثر عدوانية، يستخدمون المسدسات المائية في التصويب تجاه بعض الأهداف.

الإطلاق في مقابل تقييد الحركة: يتم توجيه المشاركين هنا من أجل أن يندمجوا في أنشطة تشتمل على الإمساك بالأشياء أو تركها، مثل لعبة شد الحبل باستخدام حبل أو قطعة مطاطية من القماش، أو لعبة الفوطة (أو المنشفة)، التي يقوم خلالها أحد المشاركين بالإمساك بفوطة، ويقوم بإغاظة الآخرين بها أو مضايقتهم، ويكون الهدف هنا من اللعبة أن يحاول المشاركون انتزاع هذه المنشفة من ذلك الشخص الذي يمسك بها.



(4-18) فتاة بالغة تقوم بنفخ فقاعات الصابون في اتجاه جماعة من جماعات اللعب الخاصة بالوالدين

ألعاب تأكيد الذات: يكون أحد المشاركين هنا هو الطفل، ويكون الآخر أحد الوالدين، ويحاول هذا الأخير أن يجعل الطفل يقوم بشيء محدد (يذهب إلى النوم في فراشه، يضع اللعب في مكان بعيد، يأكل... إلخ)، بينما يقول الطفل، بعناد وهو يضرب الأرض بقدميه، ويصيح بصوت مرتفع: «لا».

طفل ما قبل المدرسة: قضايا جوهرية

حُبُّ الاستطلاع أو الفضول/ الشمول/ الإقصاء/ المزاحمة الممتزجة بالعداء والمنافسة/ اللعب التخيُّلي القوي/ القلق المتعلق بالانتقام والعقاب/ هوية التماهي أو التوحد الخاص بلعب الدور الخاص بالنوع الجنسي (الجندر).

الشمول والإقصاء: يكون هذا العنصر موجودًا في لُعبة ما يقوم خلالها عضو ما «بالقتال»، فيدفع الآخرين ويتدافع معهم؛ كي يدخل في حلقة تتكون من آخرين، يكونون ملتصقين ببعضهم، على نحو يحاولون من خلاله منعه من الدخول إلى حلقتهم أو دائرتهم، والبقاء خارجها، كذلك قد يتم هنا تأكيد شكل ثلاثي من اللعب أو إبرازه، في عملية اللعب الدوار، حيث يقوم شخصان هنا بالاشتراك في أداء شيء ما معًا، بينما يحاول الشخص الثالث أن ينضم إليهما في هذا النشاط.

اللعب التشييدي: هنا يحدث اللعب من خلال عمليات البناء أو التشييد، التي تُستخدم فيها قطع الأخشاب واللاصق (في تكوين شكل ثلاثي الأبعاد) أو الكولاج (في تكوين شكل ثنائي الأبعاد)، مع استخدام ألعاب التشييد ومواده أو وسائطه الأخرى مثل المكعبات، أو ألعاب الأشكال المركبة tinkertoys، أو ألواح لينكولن Lincoln Logs، وقد يستخدمون أيضًا أدوات مع الخشب والمسامير، ويندمجون في نشاط نشر الأخشاب أو الطرق بالمطرقة.

ألعاب التخيُّل: قد يكوِّن المشاركون هنا، على نحو فردي، عوالم مصغرة أو عوالم صغيرة ترمز إلى الواقع، ثم يمكنهم بعد ذلك اللعب بها، واستخدامها في اللعب أيضًا داخل حياة خاصة بألعاب مصغرة. وقد يقوم المشاركون هنا ومن خلال جماعات ثنائية، أو جماعات صغيرة، بصنع الدمى والعرائس، أو يشتركون في تمثيل درامي، مستخدمين الملابس الخاصة والملحقات المسرحية؛ من أجل تمثيل دراما محددة على نحو تلقائي.

اللعب الخاص بالحركة النشطة المتآزرة: وهنا يتم تشجيع المشاركين على اللعب لألعاب حركية، تشتمل على الوثب والقفز (لعبة نط الحبل مثلًا)، أو اللجوء إلى أنماط ذات طبيعة ذكورية عنيفة (أو رياضة تنافسية)، أو إلى ألعاب ذات طبيعة أكثر أنثوية، من خلال حركات متموجة، على نحو مماثل لحركات راقصات الباليه.

الطفل في سن المدرسة: القضايا الأساسية:

المنافسة/ التمكُّن والتعلُّم/ التفاعل مع جماعة الأقران والتقبُّل/ جماعات من النوع نفسه/ الجنس/ ارتقاء الأدوار والمعايير

الأنشطة الإبداعية المشتملة على مهارات:

هنا يُطلب من المشاركين أن يقوموا بممارسة عملهم باستخدام أداة جديدة، أو وسيط جديد أو عملية جديدة، وأن يشعروا بالإتقان والتمكُّن، مع تأكيد القيام بذلك على نحو جيد وجميل في الرسم والتصوير، أو النحت، أو القيام بأداء شيء مفيد (كالنسيج والطباعة والمباني كبيرة الأحجام، وحياكة الملابس... إلخ).

التفاعل مع جماعة الأقران: هنا يمكن للذكور والإناث أن يعملوا على نحو مستقل، أو في جماعات تتفق مع نوعهم الجنسي، والقيام كذلك بأداء أية مهمة من المهام التي سبق ذكرها توًّا، أو يستخدمون المواد الموجودة لبناء ما يشبه النادي أو المنتجع الخاص بهم، ويمكن للذكور والإناث جميعهم تجهيز المكان لـ«حفلة عيد ميلاد»، إذ يقررون الألعاب التي سيتم لعبها فيها، كذلك المشروبات والهدايا الصغيرة المناسبة التي قد يمكن تقديمها، في وقت قريب.

الألعاب ذات القواعد: قد ينهمك المشاركون هنا أيضًا على نحو فردي أو جماعي في ألعاب خاصة بالمهارة (لعبة رمي السهام، مباريات، ألعاب الورق، الكرات الزجاجية أو البلي، أو لعبة الحجلة، أو اللعب داخل المربعات المحددة)، أو يشتركون في ألعاب الصدفة

والحظ (ألعاب اللوحة، ألعاب الورق، ألعاب النرد) و/أو ألعاب المنافسة (الألعاب التي تشترك فيها الفرق)، واختيار الجوانب المختلفة كعلامة مختارة، ولعبة المتجول الأحمر Red Rover، وقد يتم تحفيز المشاركين أيضًا بأن يُطلَب منهم أن يستخدموا قطعًا مُرتَّبة من الورق أو البلاستيك؛ لاختراع أو ابتكار لعبة ذات قواعد مناسبة للجماعات الصغيرة كي يلعبوا بها، ثم يكتبون بعد ذلك وصفًا لها؛ حتى يستطيع آخرون أن يحاولوا لعبها أيضًا.

المراهق: القضايا الأساسية:

تجدد الأمنيات الأوديبية/ الاعتماد/ الاستقلال/ الاستقلال والضبط/ القلق حول الخصوصية/ خيارات المستقبل والعمل/ التوجه الراسخ الخاص بالدور النوعي (الجنسي)/ الاهتمام بالهوية بشكل عام/ الخجل الذاتي/ تحديد هوية الذات/ احترام الذات وتقديرها.

في لعبة من ألعاب الاكتشاف، يقوم شخصان بلعب دوريهما في موقف يقوم خلاله أحد الوالدين بنقش أو تكوين رمز أو شعار خاص بشيء محدد موجود في غرفة الشخص الأصغر أو الشاب (أو يتظاهر بأنه يمتلك أو يحتفظ بذلك الشعار معه)، مما يُحدث قلقًا لديه، ثم يقوم الاثنان معًا بتمثيل عمليات الاكتشاف والمواجهة لذلك الشيء المفقود. ويقوم المشاركان هنا بتبادل الأدوار أو تناوب القيام بها، كما أنهما يناقشان عملية التحول هذه وما ترتب عليها.

لعبة السُلْطة الثلاثية: هي من قبيل لعبة السيد-التابع. وفي لعبة ثلاثية منها تشتمل على الأب والأم والمراهق، يقوم أحد الوالدين بدور الرئيس أو السيد بالنسبة للمراهق/ذلك الذي يكون عليه أن يقوم بأداء مهمة محددة (غالبًا يكون منهمكًا في صنع أو أداء شيء ما)، بينما يقوم الوالد الآخر بالملاحظة، والتدخل (وقد لا يقوم بذلك) كما يرغب. ويتم تغيير الأدوار بحيث يمكن لكل واحد منهما أن يشعر بتلك الخبرة الخاصة التي يكون فيها رئيسًا مرة، كذلك تلك الخبرة التي يكون فيها مرؤوسًا مرة أخرى. وقد يتم لعب الدور

أيضًا، ويحدث ويدور حول التخطيط لتكوين نموذج مناسب لبناء الطابق الأرضي من المنزل.

من خلال هذا الفريق الثلاثي السابق، يتم هكذا التركيز وتبادل الأدوار والمناقشة التي تدور حول غرفة ذلك المراهق، وحول كيفية التخطيط المناسب لها.

قضايا الهوية:

قد يُطلَب من المشاركين هنا أيضًا أن يرسموا، وأن يكتبوا، أو أن يلعبوا أدوارًا حول موضوعات مثل: «من أنا الآن؟»، و«ما الذي أحبه فيما يتعلق بي؟»، و«ما الذي لا أحبه؟»، و«ما الذي أريد أن أكون عليه بعد خمس سنوات من الآن؟»، و«من الزميل المثالي بالنسبة لي؟»... وهكذا.

قد يكون الشعر وسيطًا مفيدًا هنا. كما أن تلك القضية الخاصة باكتشاف الوسيلة المفضلة بالنسبة لأحد الأفراد في العمل قد تكون مثالًا موضحًا أيضًا، ومتعلقًا باكتشاف الهوية الفردية المميزة له وتحديدها.

طرق ممكنة كي نمضي قُدُمًا:

إن جماعات اللعب الخاصة بالوالدين أو الآباء، مثلها مثل جماعات العلاج بالفن، قد يمكن توجيهها كي تُسلَك بطرق كثيرة، سواء بالنسبة للفترات الزمنية المختلفة، أو بالنسبة للأعداد المختلفة من المشاركين، وأيضًا بالنسبة للتشكيلات المتنوعة من القادة وأوقات اللقاءات. وخلال عملنا، كنا ندمج في أغلب الأحيان بين اللعب والمناقشة في جلسة واحدة، مدتها ساعتان، هذا على الرغم من أن هذين الأمرين قد يحدثان أيضًا بالتناوب، من خلال تخصيص ساعة أو أكثر لكل منهما.

كذلك يمكن للقادة أن يسيروا على هذي تلك السلسلة الارتقائية المتتابعة الخاصة بالأسوياء، وهي السلسلة التي تكون أيضًا أكثر ملاءمة إذا درَّسنا موضوعات خاصة بنمو الطفل وارتقائه للطلاب أو المحترفين في المجال. وعندما نكون بصدد العمل مع الوالدين يمكننا أن نبدأ من تلك

النقطة التي تكون الجماعة عندها أكثر شعورًا بالارتياح، اعتمادًا على ما يحدث عبر الزمن أيضًا.

أما فيما يتعلق بأية جماعة أخرى، فمن الضروري أن نرفع مستوى الشعور بالراحة إلى حدّه الأقصى، وأن نُقلل أيضًا من الشعور بالضغط أو المشقة إلى حده الأدنى. وإن مناقشة مختصرة وتفسيرًا للمعنى والغرض من أي نشاط؛ من الأمور المفيدة بالنسبة لهؤلاء الذين يحتاجون «إذنًا» أو «سماحًا» كي يقوموا بالنكوص واللعب. ويبدو أنه من المفيد أيضًا أن نشير هنا إلى أن الناس ينطلقون ويصبحون مندمجين في أي نشاط كما يرغبون، لكنهم يظلون يحتفظون أيضًا بداخلهم بتلك «الأنا الملاحظة» التي تراقب ما يحدث بداخلهم عندما يلعبون، حتى يمكنهم مناقشة هذا الأمر لاحقًا.

وكما هو الحال بالنسبة للجماعات الأخرى؛ فإن القادة يمكنهم أن يلعبوا أدوارًا عدة: أي بوصفهم ملاحظين، ولاعبين مشاركين، وزعماء أو أبطالًا أو أطرافًا فاعلة في أي نشاط، ونماذج يُقتدى بها أيضًا، وأشخاصًا يُعلِّمون الآخرين كيف يلعبون. وفي بعض الأحيان، قد تكون هناك حاجة لبث الطمأنينة والدعم لهم وهم يقومون بذلك. وفي أحيان أخرى، من الضروري أن يقوم القائد بدوره بصفته معلمًا أو «والدًا صالحًا» رمزيًا، وفي بعض المناسبات قد تطلب الجماعة من القائد أن يسلك كما لو كان أبًا متسلطًا، ويضبط السلوك السيئ للأطفال، وبخاصة عندما يصل اللعب بالوسائط النكوصية (مثل ألوان الإصبع أو الماء) إلى مرحلة الخروج عن السيطرة. ومثل تلك الرغبات هي ما تصبح أشبه بالطحين أو الدقيق بالنسبة للطاحونة، وذلك خلال المناقشة الجماعية التي تعقُبُ اللعب.

وتمثيلًا لا حصرًا، أصبحت «كاري» مرتعبة في أثناء اللعب بالماء، وقالت لقائد الجماعة: «ألا تعتقد أنه من الواجب عليك أن تقول لهم أن يتوقفوا عن هذا؟»، وخلال المناقشة التي أعقبت اللعب اعترفت «كارين» بأنها كانت غاضبة من ذلك القائد؛ لأنه: «لم يوقف اللعب، ربما لأن ذلك النوع من اللعب كان سيُلحق الضرر بشخص ما، لو استمر هكذا». في أثناء ذلك عادت بها تلك الأفكار إلى طفولتها، إلى تلك الفترة التي كانت أمها، وهي امرأة قلقة متوترة، لا تسمح لأطفالها باللعب أو القفز؛ لأنهم قد يصيبهم ضرر أو أذى محدد. ومن خلال قدرٍ ما من الوعي، تحدثت «كارين» عن

سلوكها الخاص المتسم بالحماية الزائدة أيضًا تجاه طفليها الموجودين في العمر المماثل لمرحلة الكُمُون.

خلال مرحلة المناقشة، كما هو الحال بالنسبة لأيّة مناقشة أخرى للنشاط في العلاج الجمعي بالفن؛ يعمل القادة مُيَسّرين Facilitators، إذ يحاولون مساعدة المشاركين كلهم؛ كي يندمجوا في المناقشة. ومن المهم هنا أن نحاول أن تبقى المناقشة متمركزةً حول تلك الموضوعات المشتركة التي تهم الجماعة، وأن نقوم كذلك باستيضاح التعليقات التي يدلي بها المشاركون، إذا كان ذلك ضروريًا. ومن المهم هنا أيضًا أن نساعد الناس على استخلاص المعنى من هذه الخبرة، ومن خلال ذلك، فإنهم يمكنهم الوصول إلى نوع من التحكم في هذه الخبرة. والأكثر أهمية بالنسبة للمشاركين هنا أن يدركوا الجماعة التي ينضمون إليها أو ينظرون إليها ويفيدون منها، باعتبارها فرصة للتعلم من خلال اللعب.

يكون هناك تأكيد وإبراز أيضًا، من خلال ذلك المنحى القائم على مشاركة الوالدين والمدرسة؛ بشكل خاص، على التذكُّر أو الاستدعاء، على استدعاء خبرات الطفولة ومشاعرها التي تحفزها الخبرة الإبداعية. وبينما تكون الجوانب الكيفية والرمزية من الأنشطة الفنية لم تزل بعدُ موجودةً في أثناء استخدام هذا المنحى؛ فإن بؤرة الاهتمام في أثناء أداء تلك النشاطات الخاصة به، كذلك مناقشتها، تكون بؤرة مسلطة على العملية أكثر من تسليطها على الناتج.

لكن ما ينبغي أن يقوم به المرء، بدلًا من ذلك كله، أن ينظر إلى تلك الكلية الخاصة بالخبرة، وعلى نحو خاص إلى صلة تلك الخبرة بالماضي الخاص بالطفولة، وكذلك الحاضر الخاص بالنزعة الوالدية، وذلك بالنسبة لكل عضو راشد في الجماعة.

حتى في تلك المناحي الأكثر تقليديةً والخاصة بالعلاج بالفن أو تربية الوالدين أو تعليمهما من خلال الفن؛ قد يكون على المرء دائمًا أن يختار بين تركيزه على العملية وتركيزه على الناتج، يركز على الشكل أو على المضمون، إما على الديناميات الشعورية أو الديناميات اللاشعورية. أما في مثل هذه الجماعات فإن المشاركين فيها يتعلمون ويعرفون أمورًا مهمة حول ارتقاء الطفل، كما يتعلمون أو يعرفون أمورًا خاصة بهم هم أنفسهم حول

اندفاعاتهم وتخيُّلاتهم ومشاعرهم وأفكارهم ورغباتهم أو أمنياتهم. إنهم يتعلمون ويعرفون بعض الأشياء أيضًا حول الوسائط وحول استخدام المواد مع الأطفال، وحول ذلك التيسير الذي يقوم به اللعب لهم في حياتهم، كذلك تلك المسرات النابعة من الخبرة الإبداعية.

في معظم الأحيان، قد يكتشف والد ما تلك المتعة أو المرح الناتج عن المشاركة في شكل فني أو أكثر، وذلك بوصفه راشدًا قد أرهقه عمله الخاص، بحيث لم يهتم بأن يكون خبيرًا في الفن، لكنه بصفته إنسانًا لم يزل يمكنه أيضًا أن يقضي وقتًا طيبًا جدًّا، وأن يشعر بأنه أفضل كثيرًا بعد أن يمزح ويعبث بالصلصال والألوان، أو يدقَّ على طبلة، أو يشارك في مسرحية... لقد تحدث كثير من الآباء والأمهات عن ذلك الانتعاش أو التجدد الذي شعروا به عقب خبرة إبداعية.

إن مثل هذا الشعور بالتجدد أحدُ المصادر الأساسية التي تقف وراء تلك القوة الخاصة بالفن في العلاج، وفي عملية النمو، وفي كل الأماكن أيضًا، وإن ذلك الشعور إنما ينشأ نتيجة إحساس المرء العميق بأنه قد تواصل مع ذاته، وأنه استكشف إمكاناته الكاملة الخاصة بتحوله إلى شخص مبدع، وشعوره كذلك بأنه قد أصبح والدًا/ والدة أفضل. وفي النهاية، فإن ذلك الشاعر الألماني فردريش شيللر (1759-1805) ربما كان على حق حين قال: «إن الإنسان يكون متسمًا بالإنسانية.. فقط عندما يلعب» (Schilles، 1875).

القسم السادس: قضايا عامة

الفصل التاسع عشر: ما هو العلاج بالفن للطفل؟ ومن الذي يستطيع القيام به؟

إذ إنه قد تم تكريس قدر كبير من الحيز، كذلك الطاقة، في هذا الكتاب لوصف تلك الجوانب العلاجية من الفن، الموجهة لخدمة الأطفال العاديين والمعاقين، كذلك لخدمة والديهم في المجتمع؛ أعتقد أنه من الضروري أن نوضح الآن أيضًا، تلك العلاقات الموجودة بين طبيعة الفن في أثناء توظيفه في عملية العلاج وطبيعته في أثناء وجوده في سياقات أخرى. وذلك لأنه من بين التصورات الخاطئة الشائعة تلك التي يعتقد أصحابها أن العلاج بالفن يقصد به تفعيل الفن أو استخدامه مع هؤلاء الذين يختلفون عن المعايير العادية للسلوك أو يبتعدون عنها.

لكن تعريف العلاج بالفن لا يعتمد على الجمهور الذي يعمل المرء معه؛ بقدر ما هو وظيفة أو دالة للسياق الذي يحدث فيه هذا العمل. فعندما يتم جعل الأنشطة الفنية متاحة بالنسبة للأطفال المعاقين أو المضطربين؛ فإنها قد تكون أنشطة تعليمية أو ترفيهية، وعندما يقوم شخص ما بتعليم الفن أو تقديمه بهدف ملء وقت الفراغ بطريقة إيجابية؛ فإنه لا يكون هنا معنيًا أو مشاركًا في العلاج بالفن. حتى عندما يكون السياق الذي يستخدم فيه الفن سياقًا طبيًا نفسيًا، وكان الغرض الرئيسي من النشاط الفني خلاله هو التعلم والمرح والتسلية؛ فإن ذلك ليس هو العلاج بالفن أيضًا (انظر: Rubin, 1981/b).

يتمثل جوهر العلاج بالفن في أنه علاجٌ ينبغي عليه أن يسهم في هذين الجانبين الموجودين في اسمه – إنه يجب أن يشتمل على الفن وأيضًا العلاج – ولذلك فإن الهدف من النشاط الفني ينبغي أن يكون، في المقام الأول؛ هدفًا علاجيًا؛ إنه ينبغي أن يشتمل كذلك على التشخيص، وأيضًا على العلاج، فمن أجل أن تكون معالجًا متسمًا بالكفاءة ينبغي أن تفهم من هو الشخص الذي تعالجه، وما الاضطراب الذي تعالجه منه. ومن أجل أن تكون معالجًا بالفن متسماً بالكفاءة ينبغي عليك أن تعرف قدرًا كبيرًا من المعلومات حول المكونات الخاصة بهذا المجال الهجين المختلط.

إذ ينبغي عليك أن تعرف الفن وتعرف أيضًا الوسائط والعمليات الفنية، وطبيعتها والإمكانات الموجودة فيها. وينبغي أن تعرف أيضًا العملية الإبداعية، ولغة الفن، وطبيعة الرمزية فيه، وكذلك كل ما يتعلق بالشكل والمضمون. وينبغي أن تعرف أمورًا كثيرة حول نفسك وحول الآخرين، وذلك في ضوء عمليات الارتقاء والديناميات النفسية، والعلاقات المتبادلة بين الناس. وأخيرًا ينبغي أن تعرف معلومات مناسبة حول العلاقة

العلاجية، وكذلك حول تلك الآليات التي تقوم على أساسها تلك العملية الخاصة بمساعدة الناس على التغير.

العلاج بالفن والتعليم بالفن (أو التربية الفنية)[1]

لأن العلاج بالفن يشتمل على نوع من المساعدة للآخرين، كي يبدعوا أو ينتجوا فنًّا؛ فإن فيه أيضًا عنصرًا متضمنًا من عناصر التعليم. ومع ذلك فإن التعليم في العلاج بالفن أمر ثانوي مقارنة بهدفه الأساسي، الذي هو هدف تشخيصي أو علاجي. بعبارة أخرى؛ إذا قام معالج بالفن بتعليم بعض التكنيكات الفنية لعملائه فإن ذلك لا يكون من أجل ذلك الغرض الخاص بالمهارة الفنية نفسها؛ لكن ذلك يكون موجهًا، بدلًا من ذلك، من أجل مساعدة الشخص على أن يصل، تمثيلًا لا حصرًا، إلى مستوى أعلى من عملية الإعلاء أو التسامي[2]، أو من أجل أن يصل إلى نوع من الإحساس المتزايد بتقدير الذات أو الاعتبار لها.

بالمقابل، فإن هناك جوانب علاجية أيضًا في تعليم الفنون، كما ذكرنا ذلك في الفصل السابق. وفي حقيقة الأمر، فإنني أعتقد أن أفضل معلمي الفنون هم أنفسهم شخصيات معززة للنمو، لأنهم يرعون إحساس الطالب بالذات، وبالكفاءة أيضًا، بطريقة علاجية واسعة المدى. ولا شك أن الأنشطة الفنية عمومًا، حتى تلك التي تقدم منها في فصل دراسي للأطفال العاديين؛ قد يتم القيام بها بطريقة محددة تعمل بدورها على تعزيز الارتقاء الاجتماعي والانفعالي للأطفال. إن الفن ذاته وبطرائق عدة، علاجي الطابع، لأنه يتيح الفرصة المناسبة للتخفف من التوترات، كذلك القيام بعملية تمثيل للأفكار والمشاعر المحرمة أو الممنوعة، من خلال أشكال مقبولة اجتماعيًا.

على كل حال، أعتقد أنه ينبغي علينا أن نميز بين الفن الموجود في عملية العلاج والأنشطة الفنية التي قد يحدث أن تحتوي على مكونات علاجية. إن مجال العلاج النفسي ذاته مجال معقد، فهو يحوي بداخله طرائق كثيرة

---

(1) التعليم بالفن أكثر شمولاً من التربية الفنية، وحديث مؤلفة هذا الكتاب يتفق كثيرًا مع ما نقوله هنا وما سبقت الإشارة إليه في هذا الشأن، عن تفضيلنا استخدام مصطلح التعليم بالفن عن مصطلح التربية الفنية.

(2) الإعلاء أو التسامي Sublimation (سبقت الإشارة): يقصد به تهذيب الانفعالات والأفكار والدوافع الغريزية البدائية وتحويلها إلى أشكال مقبولة اجتماعيًا كالإبداع أو عمل الخير أو الألعاب الرياضية...إلخ.

مختلفة خاصة بفهم البشر، وخاصة بمساعدتهم أيضًا في التغلب على الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها في أثناء عمليتَي الارتقاء والتكيف. ومن أجل أن نقدم الفن بصفته علاجًا، من الضروري أن نعرف ما يقوم به الفرد بوصفه معالجًا. بل إن أكثر الفنانين أو معلمي الفنون حساسية لا يمكنهم أن يصبحوا، على نحو تلقائي، معالجين، بصرف النظر عن الطبيعة الخاصة بالطالب الذي بصدف أن يوجهون إليه خدماتهم.

فمثلًا قد تستغرق الأمور سنوات من التدريب والانضباط كي يتمكن المرء من الوصول إلى بعض الإتقان والتمكن في الفنون البصرية؛ كذلك يحتاج الأمر إلى قدر كبير من الوقت والتعلم كي يتمكن المرء ويتقن الكثير من الأمور التي كان ينبغي فهمها حول الديناميات النفسية والتغير السيكولوجي. ويتطلب الأمر هنا أيضًا نوعًا من التدريب الخاص، وهو التدريب الذي يشتمل بدوره على مئات من الساعات التي تُقضى في عمل إشرافي على المرض، وأن يكون قادرًا كذلك على أن يُحدث تكاملًا بين ما يعرفه حول الفن وما يعرفه حول العلاج. وبالفعل، فإن هذه المهمة هي من المهام التي تستمر عبر حياة المرء كلها؛ وهي أيضًا ليست من المهام التي يمكن إتقانها من غير توجيه إكلينيكي (علاجي) تتم معايشته على نحو عميق، وهذا حقيقي بالنسبة للمعالج بالفن الذي يعمل في مدرسة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وحقيقي كذلك بالنسبة للمعالج بالفن الذي يعمل في عيادة خارجية لعلاج المرضى أو في مستشفى للطب النفسي.

أحد المبررات التي تقف وراء ضرورة التمييز بين الفن الذي يستخدم أساسًا لأغراض تربوية والفن الذي يستخدم أساسًا لأهداف علاجية، هو ذلك السبب المبرر الخاص بأن تلك الأنشطة الفنية نفسها قد لا تبدو مختلفة بالنسبة للشخص غير المدرب أو غير الخبير، الذي يلاحظ هذين السياقين. إن أية مقابلة شخصية فردية خاصة بالفن مع طفل أو راشد قد تبدو لنا أو تظهر كأنها أحد دروس الفن، وكذلك قد يبدو العلاج الجماعي بالفن مع الأفراد الذين ينتمون إلى أي عمر، أو مع أسرة، أشبه أيضًا بدرس من دروس الفن التي تقدَّم في فصل دراسي.

إن الفرق بين الاستخدام التربوي والتعليمي للفن، والاستخدام العلاجي له قد لا يكون، بالضرورة، فرقًا مرئيًا أو ملاحَظًا على السطح، وذلك لأن المواد المستخدمة في الحالتين تكون واحدة، كما أن المناحي أو المقاربات الخاصة بهما قد تراوح فتمتد من تلك المقاربات المفتوحة تمامًا،

إلى تلك المقاربات شديدة التنظيم والهيكلة. وحتى ما يتفوه به المعالج أو ينطق به، اعتمادًا على السياق والمستوى العمري، قد يكون أيضًا من الأشياء التي لا يمكن تمييزها عما قد يقوله معلم من كلمات مفعمة بالود والألفة لتلاميذه. إن التمييزات الأساسية بين هذين الاستخدامين تمييزات خفية لا مرئية، إنها تكون موجودة داخل رأس العاملين في هذا المجال، كذلك وفي نهاية المطاف داخل رأي المريض أو المرض.

إنني عندما أقوم بإجراء مقابلة شخصية تشخيصية باستخدام الفن، تمثيلًا لا حصرًا؛ فإنني أنظر إلى ما يحدث هنا من خلال عيني المدربة إكلينيكيًا، وأصغي أيضًا إلى ما يحدث بأذن محنكة أو متمرسة سيكولوجيًا. إنني أقوم بضبط نفسي على نحو يتوافق مع كل جوانب السلوك، آملة ألا أفهم فحسب، وببساطة، ما قد يستطيع الناس القيام به من خلال المواد الفنية، بل أيضًا ما قد وصلوا إليه من مستوى ارتقائي، وكذلك: ما الصراعات الأساسية الموجودة لديهم؟ وكيف يقومون بالمواجهة لها؟ هكذا فإنني أتلقى الرسائل التي يبعثونها إليّ، من خلال ذلك، في ضوء تقديري التقييمي لهم ككائنات مركبة؛ كائنات ينبغي فهمها في ضوء أكبر عدد ممكن من الأبعاد، وذلك من أجل مساعدتهم على مواجهة تلك المشكلة التي جاءت بهم إلى العلاج.

على نحو مماثل، فإنني عندما أعمل مع أسرة ما؛ فإنني أكون مهتمة بما يقوم به أفرادها، كذلك بالطريقة التي يبدعون من خلالها، إنني أكون مهتمة أيضًا بالديناميات الفردية وكذلك الديناميات التبادلية الجماعية الخاصة بهم، كذلك طبيعة العلاقات الموجودة بينهم بصفتهم جماعة، وكيف يمكن أن يساعد هذا التفاعل على فهم تلك المشكلات النوعية الخاصة بالمريض غير المحدد مرضه. إن أي إنسان يقوم بالمشاهدة لعملية تقييم الأسرة من خلال الفن، قد يرى نوعًا من الممارسة المثيرة للاهتمام، التي يقوم خلالها أعضاء الأسرة بإنجاز الأشياء على نحو فردي وجماعي، ثم إنهم يتحدثون، بعد ذلك، حول ما قاموا به مع بعضهم البعض. وإذا ما كانوا يشعرون بالراحة والاسترخاء فيما يتعلق بما يقومون به فإن ذلك العمل قد يبدو، هكذا، أشبه بنشاط ترويحي سار لهذه الأسرة.

مع ذلك، فعلى الرغم من أن أعضاء هذه الأسرة ربما قد حظوا ببعض المتعة والمرح والتسلية، وتعلموا كذلك مهارات جديدة؛ إلا أن الهدف الأساسي الذي يركز المعالج عليه هنا هو الفهم للديناميات الأسرية، من

خلال ذلك الوسيط الرمزي الخاص بعملهم الفني، وداخل السياق الخاص بسلوكهم أيضًا.

في نهاية المطاف، فإن هؤلاء الأفراد الذين يشتركون في العلاج بالفن، هم أنفسهم يصبحون واعين بأن هناك نوعًا مختلفًا من الخبرة الفنية، حتى لو لم تكن الأهداف الخاصة باستخدام الفن في العلاج قد تم طرحها بشكل واضح أو صريح بالنسبة لهم. فعلى الرغم من أنه يكون من المعتاد شرح الغرض التشخيصي أو العلاجي من النشاط الفني لهؤلاء الذين يستطيعون فهم هذا الأمر؛ إلا أن ذلك قد لا يكون أمرًا ممكنًا دائمًا. إن الأطفال الصغار جدًّا، أو هؤلاء الذين لديهم مشكلات في التواصل أو التخاطب؛ سرعان ما يلتقطون أو يدركون، عند مستوى محدد؛ تلك الطبيعة الخاصة للعلاج بالفن. لقد شعر «روجر أرجايل»، وهو معالج بالفن بريطاني الجنسية، كان يعمل في مدرسة خاصة، أن الأطفال يعرفون بالفعل الفرق بين الفن كما يستخدم في العلاج، والفن كما يستخدم في التربية والتعليم.

لقد تأثرتُ أيضًا بمثل تلك الاستجابة التي وجدتها لدى بعض الأطفال الذين كنت أراهم بشكل فردي في مدرسةٍ للصم. فعندما طلب اثنان من المعلمين هنا أن يقوما بالملاحظة لما يحدث في جلسة خاصة بالفن، قام الطفلان الصغيران هناك بالامتناع عن القيام بأي شيء؛ وذلك لأنهما، فيما يبدو، قد شعرا بالحاجة إلى الخصوصية، وهو الأمر الذي لم يتم ذكره من قبل قَطّ بالنسبة لهما، وبخاصة مع افتراض وجود تلك الطبيعة القوية لمشاعرهما وتخيلاتهما التي كانا يعبران عنها بالفعل من خلال أعمالهما الفنية. بعد المقابلات الأولى فقط لم يكن من المثير للدهشة أيضًا أن يبدي هذان الطفلان قدرًا من عدم الارتياح من فكرة السماح لآخرين برؤية صورهما أو رسوماتهما العنيفة، أو لعبهما الفوضوي العابث الذي كان يحدث أحيانًا من خلال استخدامهما المواد المختلفة. وربما قد كانا على حق في افتراض أن مدرسيهما سوف يجدون صعوبة في فهم أو تقبل ما ظهر في أنشطتهما من عدوان أو نكوص، هذا على الرغم من حقيقة أنهما قد تم احتواؤهما من خلال الفن ذاته. وقد قام صغير آخر مراهق بالكتابة على نافذة ما لصديقه، قائلًا له من خلالها إنه قد كان «مع سيدة تعلم الفن، وقد كانت تساعده على مواجهة مشكلاته». هذا على الرغم من أننا لم نناقش قَطّ الهدف من زياراته لي.

لقد تركت تلك الأحداث آثارها الباقية في نفسي مرة أخرى، وهي تلك

الآثار أو التأثيرات التي تشير إلى تلك الخاصية الفريدة للفن في موقف العلاج، حتى عندما لا تنطق كلمة «علاج» هذه أبدًا في ذلك الوقت.

هناك فرق، إذن، بين استخدام الفن لأغراض العلاج أو لأغراض تعليمية تربوية، لكنه ليس فرقًا مرئيًا أو ملاحظًا دائمًا أو يسهل شرحه. بالطبع هناك أوقات يصبح خلالها ما يجري في أثناء العلاج بالفن ذا قيمة تربوية تعليمية أساسية أو ترويحية، وبخاصة عندما يكون التعلم أو المتعة محورَ التركيز في ذلك الوقت. وعلى نحو مماثل، فإن هناك فترات في أثناء التعليم للفن في الفصول الدراسية، يكون ما يحدث فيها، على نحو أساسي، ذا طبيعة علاجية، سواء حدث عند ذلك المستوى الخاص بالتخفف من التوترات أو خلال التأمل لذلك النشاط؛ لكن تظل أيضًا تلك الفروق في الأهداف الأولية الخاصة بكل منهما موجودة أيضًا، إنها هي الأهداف نفسها أيضًا، التي ينبغي أن ننظر إليها وندركها، خاصة عندما نحاول أن نفهم ذلك الفرق بين العلاج بالفن والتعليم بالفن.

العلاج بالفن والعلاج باللعب:

هناك نقص مماثل أيضًا، لدى كثير من الناس، يتعلق بوضوح الأمور الخاصة بتلك العلاقة الموجودة بين استخدام العلاج باللعب والعلاج بالفن مع الأطفال، كما كان الحال بالنسبة للعلاج بالفن في مقابل التعليم بالفن؛ فإن هذا الفرق هنا ليس مرئيًا ملاحظًا أيضًا حتى للملاحظ المحنك المتمرس. هكذا قد تبدو جلسة للعلاج بالفن مع طفل مفرد أو مع جماعة من الأطفال شبيهة تمامًا بالعلاج باللعب؛ وبخاصة عندما يكون هناك لعب حسي بالوسائط، أو إذا كان هناك نوع ما من التجسيد الدرامي. بالطبع، هناك علاقة وثيقة بين الفن واللعب، كما يعد الاتجاه اللعوب المزّاح أو الذي يمزج بين اللعب والمتعة، في أغلب الأحيان، أحد جوانب العملية الإبداعية. كما أن هناك صفة فنية مميزة محددة في ذلك النوع الجيد من العلاج باللعب. إن هذه الجوانب المتداخلة الكثيرة هي، على كل حال، جوانبُ مناظِرة لتلك الجوانب التربوية التعليمية من العلاج بالفن، ومناظِرة أو مماثلة أيضًا للجوانب العلاجية المتضمنة في عملية التعليم من خلال الفن. وهناك، أيضًا، تمييزات مهمة أخرى بينهما.

خلال تفكيري في تلك الفروق الموجودة بين العلاج بالفن والتعليم بالفن

(أو التربية الفنية)، أصبح واضحًا بالنسبة لي أن الوسيلة (الفن) كانت هي نفسها في الحالتين، لكن الأهداف (العلاج في مقابل التربية والتعليم) كانت مختلفة. وعلى نحو مماثل فإنه في هذين النوعين من أنواع علاج الطفل (أي العلاج بالفن والعلاج باللعب)، قد يكون الهدف (العلاج) هو الهدف نفسه، لكن الوسائل (الفن في مقابل اللعب) وسائل مختلفة. ولا يعد التوجه النظري المفتاح الأساسي هنا في التمييز بين هذين النوعين من العلاج؛ لأن كلًا من العلاج بالفن وكذلك العلاج باللعب، يشتمل على تشكيلة متنوعة واسعة من المقاربات والتوجهات والاتجاهات المختلفة نحو الأنشطة ذاتها.

إن هناك، تمثيلًا لا حصرًا، من شعروا بأن الطفل يمكنه، وبافتراض وجود بيئة مدعمة ومعالج متأمل، أن يكشف عن مشكلاته من خلال اللعب (Axline, 1947, Moustakas , 1953). وعلى نحو مماثل؛ فإن آخرين قد شعروا أيضًا بأن العملية الإبداعية ذاتها هي العنصر الأساسي في الشفاء في أثناء استخدام العلاج بالفن مع الأطفال (Kramer, 1958; lowenfeld, 1957). في مقابل ذلك، كان هناك معالجون إكلينيكيون نظروا إلى لعب الأطفال وعدُّوها، على نحو أساسي، نوعًا من الخطاب الاتصالي المعبر عن الصراعات اللاشعورية، التي ينبغي، نتيجة لذلك، تفسيرها وفهمها من أجل أن تحدث تغيرات في السلوك (A Freud, 1946; Klein, 1932). وهناك أيضًا بعض معالجي الأطفال الذين نظروا إلى فن الطفل على أنه كلام رمزي، ينبغي تفسيره والإحاطة به، بوصفه يمثل جانبًا أساسيًا من العملية العلاجية ذاتها (Naumburg , 1947, 1966; Ude-Pestel, 1977).

وعلى الرغم من دفاعي عن الوسائل التعبيرية الأخرى في علاج الأطفال بالفن؛ إلا أنني أعتقد أيضًا أن هناك فروقًا أساسية بين العلاج بالفن والعلاج باللعب؛ إذ إنهما، كذلك، يكمنان أو يوجدان في قلب تلك الخبرة العملية الخاصة بالشخص العامل في هذا المجال، وأيضًا داخل كل ما يقوم بتقديمه للطفل أو عرضه عليه. فعلى الرغم من أن معظم المعالجين باللعب يقومون بتقديم بعض الأعمال الفنية؛ إلا أنها تكون، عادة، مواد محدودة في مداها وتنوعها، كما أنها تقدم جنبًا إلى جنب تشكيلة متنوعة واسعة أخرى من تجهيزات اللعب ومعداته، بما في ذلك اللعب أو الألعاب نفسها أيضًا.

من ناحية أخرى، فإن أي معالج بالفن، عادة، يعمل على توفير أو إتاحة مدى أكبر بكثير من المواد والأدوات الفنية، كما يكون قادرًا أيضًا على تعليم الأطفال – أو الكبار- كيفية استخدام المواد وتيسير عمليات الاستخدام لها أيضًا، وهو أمر لا يكون المعالج العادي باللعب معدًّا أو مجهزًا للقيام به.

وإذ إن العملية الإبداعية ذاتها، في أغلب الأحيان، عملية أساسية خلال المقابلة العلاجية الفنية، فإن قدرة المعالج الإكلينيكي الذي يعمل على تيسير حدوث هذه العملية؛ تمثل مكونًا مهمًّا من العلاج بالفن المتسم بالنجاح، على نحو مماثل في أهميته لقدرة المعالج، أو المعالجة، على صقل فهمه لتلك المعاني الرمزية الموجودة في عمليات التواصل أو التخاطب البصري للطفل.

أما فيما يتعلق بالوسائل التعبيرية الأخرى التي قمت بالدفاع عنها في مواضع أخرى، من هذا الكتاب، فإنني لم أعد أنظر إليها مجددًا على أنها نوع من اللعب مقارنة بنظري إلى الفن على أنه مماثل في أهميته للعب، هذا على الرغم من وجود تلك العلاقة الواضحة بينهما. إن الدراما والحركة الإيقاعية أو الرقص والموسيقى، أو الكتابة الإبداعية التي يمكن تيسير الممارسة لها بواسطة المعالج بالفن، هي أيضًا أشكال أخرى من الفن، إنها تكون متاحة، مثلها في ذلك مثل الفنون البصرية، من أجل حدوث عمليات التسامي وكذلك التواصل. وعلى كل حال؛ إذا لم يكن هناك خبير آخر، في العلاج التعبيري، موجود بصفته طرفًا مشاركًا في العمل، كما كان الحال بالنسبة لي وبالنسبة لعملي مع الدكتورة إروين، فسوف تكون محدودةً متعلقة بذلك المدى الذي يمكن أن يصل المعالج بالفن إليه في عمله. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الحدود العمرية الخاصة بالعلاج باللعب حدود ضيقة أكثر، مقارنة بتلك الحدود الواسعة الخاصة بالعلاج بالفن، لأنه هو العلاج الذي قد يستخدم مع الصغار ومع كل الأعمار.

الصفات الجيدة المميزة لمعالجي الأطفال بالفن:

يحتاج المعالجون باللعب والمعالجون بالفن، والذين يعملون مع الأطفال، إلى بعض الصفات أو الخصال الخاصة المميزة لهم، التي تكون على الرغم من أنها صفات مرغوبة بشكل عام، إلا أنها قد تكون الحاسمةَ في العمل مع الكبار.

وربما كانت أكثر هذه الصفات حيوية هي وجود قدر من الحب للأطفال وتفضيل العمل معهم. وذلك لأن المرضى من الأطفال قد يُحدِثون توترات وضغوطًا عنيفة، ومن أجل تحمُّل مثل هذه الأمور، من خلال حالة مزاجية طيبة، يكون الاستمتاع الصادق بالعمل مع الأطفال أمرًا جوهريًا. إن محبة الأطفال لا تعمل فحسب على تسهيل الإحساس باللحظات الصعبة؛ لكنها تعمل أيضًا على تمكين المرء، أي المعالج، من الاستجابة، ببهجة وارتياح، لتلك الخطوات الإبداعية والإنتاجية التي يخطونها، حتى عندما تكون تلك الخطوات طفيفة أو بسيطة. فإذا لم ينظر المرء بحرارة أو حفاوة لأطفال بشكل عام، فإنه سيكون من غير المحتمل، بدرجة كبيرة، بالنسبة إليه، أن يستمتع بوجوده مع الكثير من هؤلاء الذين هم في حاجة إلى العلاج، الذين يمكنهم أن يستثيروا، بسهولة، ردود فعل سلبية لدى الآخرين.

ومن أجل أن نحب الأطفال، بدرجة تكون كافية للعمل معهم، باستخدام العلاج بالفن، لا بد أن يحب المعالجون أيضًا ذلك الطفل الموجود داخل كل واحد منهم. هكذا ينبغي على المعالج أن يشعر بالارتياح خلال التعامل مع الأفكار والمشاعر والاندفاعات الطفولية الخاصة به. فإنه فحسب عندما يحل السلام الموجود بين المرء وذاته البدائية المفعمة بنزق الشباب أو طيشه، يكون ممكنًا بالنسبة له أن يساعد طفلًا ما على تقبُّل ما أطلق عليه أحد المراهقين، ذات مرة، اسم: «المخلوق الأخضر الموجود بداخلنا».

إنها تلك الدوافع والاندفاعات الخضراء، البدائية، الخاصة بالحب والكراهية، والخاصة بالدمج، والتكامل أو التدمير، التي يتم استحضارها، وأيضًا - على نحو شديد - القوة من خلال الفن، وهي التي يصعب أيضًا، في أغلب الأحيان، على المعالج أن يتعامل معها.

وإذ إن لحظات قوة المشاعر تكون لحظاتٍ مشتملةً على اندفاعات متوجهة أيضًا نحو الفعل؛ فإنها تستحضر - أو تطلب حضور - عنصرًا جوهريًا آخر موجودًا داخل المخزون الطفولي للمعالج ذاته، إذ ينبغي على هذا المعالج نفسه أن يكون قادرًا على وضع القيود والحدود، وقادرًا كذلك على أن يطلق ويحرر الطاقات والأنشطة، وأن يكون كذلك هو الطفل الذي

يشعر بأنه يحب أو يَوَدُّ أن يحطم التجهيزات الفنية أو الغرفة، أو أن يكون هو أيضًا ذلك الأخصائي الذي يطلب الهدوء، والذي يكون حازمًا، وأن يكون الشخص الكبير الذي يستطيع أن يحتوي مثل تلك المشاعر الفوضوية كلها.

إن المعالج الإكلينيكي الذي يشعر بوجود تلك القدرة الداخلية لديه، التي تمكنه من احتواء الانفعالات والاندفاعات، هو فقط ذلك الذي يستطيع أن يزود الأطفال بذلك النوع من الإطار المناسب للحرية، الذي وصفناه سابقًا.

من أجل الحفاظ على استمرارية هذا الدور الخاص بالاحتواء، خاصة في أوقات الضغوط الطارئة؛ قد يكون من المفيد أن تتوفر لدى المرء حالة من الثقة المخلصة الصادقة في الكفاءة الكلية للعملية العلاجية، وكذلك في قدرة الطفل على أن ينمو من خلالها. إن مثل هذه الاتجاه المتفائل ينبغي ألا يتم بناؤه على أساس الإيمان الأعمى بالعملية العلاجية، بل على أساس وجود إطار مرجعي متماسك يتعلق بالفهم لما يحدث داخل الطفل، وداخل المعالج، وفيما بين هذين الطرفين أيضًا وفي أثناء المعاملة أو العلاقة العلاجية. ومن الأفضل أن يشتمل أي أساس نظري قوي ليس فقط على الاعتبارات الارتقائية، بل أيضًا على تلك الاعتبارات السكوديناميية أيضًا.

إن تحيزي الخاص يميل نحو الإطار التحليلي النفسي، الذي هو أحد الأطر الأكثر فائدة في فهم ما يحدث، كذلك في اتخاذ قرار يتعلق بكيفية التدخل على أفضل وجه. إن أيّة نظرية واضحة ومتسقة من نظريات الشخصية والعلاج النفسي يمكنها أن تساعد المعالج بالفن للأطفال على أن يعرف إلى أين يذهب، وأن يفعل ذلك أيضًا على نحو متسق. إن الاتساق - على نحو خاص - أمر حيوي وحاسم في العمل مع الأطفال، هؤلاء الذين يحتاجون لمن يوفر لهم الأمن المصحوب بالثقة وإمكانية الاعتماد عليهم أيضًا.

ولأن قدرات الأطفال اللفظية لا تكون قد ارتقت بعد بدرجة كبيرة كما هو الحال بالنسبة لها لدى الكبار؛ فإنهم يكونون في حاجة إلى معالجين يستطيعون التواصل معهم ويستطيعون كذلك التلقي لرسائلهم، من خلال تلك الوسائل غير اللفظية كلها. إن الحركة والإيماءة والتعبير بالصور والصوت، كلها هي المفردات الأساسية أو المعجم الأساسي للفنون وللَّعب أيضًا.

إن أي إنسان يعمل بشكل إبداعي، مع الأطفال، إنما يقوم بعمل طيب

عندما يقوم بالرعاية أو الاحتضان والتغذية لتلك القدرة على «التأرجح أو الحركة المتراوحة» مع الطفل عبر تلك الأبعاد التعبيرية المختلفة. إن تلك القدرة أو الإمكانية على الحركة بانسياب، من خلال استخدام كل شكل من أشكال التواصل التي يستخدمها الطفل؛ هي قدرة تتطلب، بالإضافة إلى السهولة واليسر في التعامل مع الوسائل غير اللفظية، قدرًا من الطلاقة والمرونة من جانب المعالج، وقدرة من جانبه على تغيير تروس السرعات وكذلك المتابعة والاستمرارية، على نحو يسمح للطفل بأن يتحرك بشكل طبيعي، ويشعر خلال ذلك بالراحة أيضًا.

إن الطلاقة والمرونة هما من العلامات المميزة للعملية الإبداعية، وهما قدرتان توحيان كذلك بأن معالج الأطفال بالفن المتسم بالكفاءة، هو أيضًا شخص مبدع. إن المرء لا ينبغي عليه أن يكون قادرًا فحسب على تعزيز الحرية لدى الطفل ودعمها؛ بل ينبغي عليه أيضًا أن يكون قادرًا على أن يقوم بالنكوص في خدمة الأنا الخاصة به بصفته فردًا يقوم بالعلاج. إن هذا الأمر بالإضافة إلى تيسيره لقدرة المرء على التعاطف أو التقمص مع الطفل، فإنه يمكّنه كذلك من المعايشة الكاملة لذلك الدور الذي يكون الطفل موجودًا خلاله مكان المعالج، سواء من خلال عملية الانتقال أو الطرح transference أو في أثناء تجسيد درامي محدد. إن هذا الاستخدام الحكيم للذات الميسّرة لعملية التعبير، كذلك للعمل عبر الصراع، قد يكون بمثابة أداة قوية في العلاج بالفن للطفل أيضًا، ومثله مثل كل تلك الإسهامات أو المشاركات المباشرة، على كل حال، فقد يكون الأمر المتعلق بالعملية العلاجية هنا محفوفًا بالمخاطر، ومن ثم فإنه ينبغي القيام به فقط من خلال حالة من الوعي الكامل بمعنى الحدث بالنسبة للطفل، كذلك بالنسبة للعملية العلاجية.

في الواقع، إن كل تلك العوامل التي ذكرناها حتى الآن بصفتها عوامل حاسمة في العلاج الفعال بالفن للأطفال، عواملُ قد يمكن التفكير فيها أو النظر إليها على أنها أشبه بسيف ذي حدين، إنها تكون قوية التأثير إذا استُخدمت بشكل مدروس وبعمق، وقد تكون خطيرة الأثر إذا استُخدمت بطريقة بدائية أو ساذجة أو تحت تأثير الضغط الخاص بردود أفعال عمليات الانتقال أو الطرح المضادة. لكنك قد تتساءل: كيف يمكن أن يحدث هذا؟ وهل من الممكن أن نحب الصغار جدًا أو أن نكون مدعمين لهم؟

نعم، وبمعنى ما، فبينما تكون هناك أوقات يكون فيها الاحتضان

الدافئ للطفل أو وضعه فوق كرسي هزاز هو الفعل المناسب، فإن هناك أوقاتًا أخرى يكون فيها اللمس له فحسب محتويًا على نوع من التهديد أو الإغواء. وبالإضافة إلى ذلك، فإنه بينما يكون التذوق الصادق الأصيل لفن الطفل، في معظم الأحيان، فحسب ذلك البريق أو «الوميض الذي يظهر في العين»، الذي سيكون شديد الفائدة في ترسيخ أركان ذلك الشعور المهتز باعتبار الذات (انظر: Lachman – Chaplin, 2001)، فإن هناك أوقاتًا أخرى يكون فيها الإطراء الكثير أو التصفيق بحرارة للمنتجات الإبداعية الخاصة لبعض الأطفال له أثره المدعم لنوع من النرجسية المرضية، كذلك الظهور لحالة من الاعتمادية الواضحة على استجابات الآخرين لديهم.

وعلى الرغم من أنه من الجوهري أن يكون المرء قادرًا على أن يحب أكثر الأطفال المرضى غير المحبوبين والمستفزين؛ إلا أنه لن يكون من المفيد هنا بالنسبة لهؤلاء الصغار أن ندعّم سلوكهم التدميري، أو أن يشاركوا في علاقة سادية – مازوخية (أو علاقة سيطرة – خضوع) مع المعالج. وعلى الرغم من أن المعالج الجيد بالفن للأطفال ينبغي عليه أن يتقبل اندفاعاته الطفولية الخاصة، إلا أن التعاطي مع هذه الاندفاعات بحرية خلال العمل مع الأطفال؛ قد يمثل نوعًا من الانغماس في المتعة الذاتية الخاصة الناتجة عن ذلك، وقد يحتوي هذا أيضًا على إمكانية أن يؤدي إلى حدوث حالة من الخوف الشديد لدى الطفل الصغير. بل إن تلك الروح اللعوب اللاهية التي قد تكون، في الغالب، محررة للنفس من توتراتها، قد تمثل تهديدًا بالنسبة للطفل المنسحب، وتمثل أيضًا حالة من التحفيز والإثارة الشديدة للطفل المندفع، وتكون كذلك أمرًا يفتقر إلى الحساسية تمامًا، وبخاصة عندما تتطلب المشكلات هنا نوعًا من الاستجابة المخلصة الصادقة المفعمة بالاحترام والاتزان.

من المهم هنا أن نتقبل أكثر أشكال الفن والتخيل بدائية. أما تدعيم العدوان فهو أمر يؤثر سلبًا، مثله في ذلك مثل القمع أو إخماده. ومن ناحية أخرى، فإن وجود قيود أو ضوابط كثيرة قد يكون أمرًا ضارًا، مثله مثل وجود عدد قليل من الضوابط، وبخاصة إذا كانت عمليات القلق الخاصة بالمعالج نفسه قد أدت به إلى وضع ضوابط مبتسرة غير متسمة بالنضج، أو إلى وضع ضوابط صارمة. وعلى افتراض أن ذلك قد يحدث على نحو يتفق مع أفضل الاهتمامات الموجودة لدى الطفل فهل هناك من طريقة أفضل من هذه لتأكيد ذلك الاعتقاد الخاص بالطفل أو قناعته بوجود قوة خبيثة تقف وراء هذه الاندفاعات؟ وكم يكون الأمر محزنًا عندما

تكون تلك القيود موضوعة ليس على السلوك، لكن على التخييل الرمزي، الذي ينبغي له ألا يعرف أي حدود.

حتى النزعة العلاجية المتفائلة قد تكون أيضًا ذات أثر خطير؛ إذا قامت الرغبة في الإنقاذ أو العلاج بجعل المعالجين لا يبصرون بالفعل تلك المشكلات الحقيقية الموجودة داخل الطفل، أو داخل أنفسهم، أو في العملية العلاجية أو الذات، أو العملية حتى في وجود إطار نظري متسق قد يكون وخيم العواقب، فإذا تم فهمه والتمسك به على نحو متصلب جامد، ربما يعوق رؤية المعالج المناسبة لتلك الأحداث التي يبدو أنها لا تتفق مع إطاره النظري هذا أو تندرج داخله. إن أفضل المعالجين الذين أعرفهم، وفيهم الأكثر تقليدية أيضًا، هم أيضًا أكثر المعالجين من حيث تفتح عقولهم، وهم أيضًا الأكثر تواضعًا فيما يتعلق بتلك اليقينيات التي يتمسكون بها.

إننا نحتاج أيضًا إلى نوع مماثل من المرونة في السلوك وفي إدراك الأمور أيضًا. بعبارة أخرى، فإن الفكرة العامة الخاصة بالاتساق وكذلك القابلية للتنبؤ بالأمور، فكرة ينبغي ألا يتم فهمها على نحو خطأ بأنها فكرة جامدة متصلبة. كذلك فإن المرونة الشديدة ليست شيئًا جيدًا، وذلك لأن تدفق المواد أو وفرتها ليس دائمًا هو الوضع المثالي في العلاج بالفن مع الأطفال، إن هناك أوقاتًا كثيرة يكون فيها التوقف والرجوع للخلف والنظر إلى ما قد حدث وتنظيمه هي السلوكيات الأكثر فائدة إكلينيكيًا. وعلى الرغم من أنه قد يكون من الجيد بشكل عام أن يكون المرء مبدعًا في مجالات مثل إجراء المقابلات؛ إلا أن وجود مثل هذا الإبداع لدى المعالج ينبغي أن يستخدم دائمًا في خدمة علاج الطفل، وليس من أجل التعبير عن تلك الحاجات والميول الاستعراضية أو النرجسية الخاصة بالمعالج نفسه.

بالإضافة إلى ذلك، فإنه قد يبدو واضحًا أن تلك الخصائص المميزة، التي قبيل الخصائص التي ذكرناها سابقًا، ليست خصائص كافية في ذاتها، كي يحدث العلاج الجيد بالفن للطفل. فعلى الرغم من أن هذه الخصائص قد تمثل في الواقع شروطًا ضرورية لا يستطيع العامل في هذا المجال أن يكون عمله متسمًا بالكفاءة من غيرها؛ إلا أنها وحدها – كما في حالة محبة الفن – ليست كافية. إن كون المرء قادرًا على أن يتواصل مع الآخرين بشكل غير لفظي أو رمزي، تمثيلًا لا حصرًا، هو أمر له قيمة قليلة في ذاته، من غير وجود نوع مناسب من الفهم لمعنى تلك المعاملات المتبادلة. وعلى نحو مماثل فإن تحمل الغموض أو محبة الأطفال لهما قيمة محدودة في غياب

وجود إحساس واضح بالتوجه الكلي الخاص بعملية العلاج. وعلى الرغم من أن ثقة المرء في ذاته، كذلك في الطفل وفي عملية العلاج، هي مسألة جوهرية، إلا أن ذلك التجاهل المصحوب بالتعالي لتلك الجوانب العلمية من العلاج، يمكن أن يكون بالكاد مفيدًا. وبدلًا من ذلك فإن تواضع المرء فيما يتعلق بقواه السحرية شرط أساسي في ذلك السعي المستمر من أجل الفهم.

إنني أعتقد أن أي نوع من العلاج لن يكون مسعى علميًا ولا مسعى فنيًا بمفرده، لكنه في شكله الأعلى والأرقى سوف يكون مركبًا خاصًا من هذين الطرازين. لقد كان التفكير الإبداعي في العلم هو الينبوع الذي تدفقت منه الاكتشافات الجديدة؛ في حين أن أي شكل فني يشتمل، في جوهره، على عنصر كبير من عناصر المهارة والتكنيك. وإنني أعتقد أنه من الممكن، بالنسبة لمعالج الأطفال بالفن، أن يكون عميق التفكير وعلميًا في توجهه، بينما يُعلي في الوقت نفسه من قيمة التلقائية والبراعة الفنية، وبخاصة خلال قيامه بإجراء تحسينات وتنقيحات في منهجه. وبما أن الأطفال، مثلهم مثل كل البشر غيرهم، مخلوقات قادرة على التفكير والانفعال، فإنه قد يكون من المنطقي أيضًا، من أجل الاقتراب منهم ومساعدتهم بصفتهم بشرًا ذوي طبيعة كاملة، ضرورةُ أن يشمل المرءُ برعايته خلال التعامل معهم، كلًا من المعرفة والوجدان الخاصين بهم. وقد يكون من المنطقي والمعقول هنا أيضًا أن نعمل من أجل التوصيل والتواصل لتلك الجوانب كلها، المتعلقة بالأفكار والمشاعر، وأن يكون المرء منفتحًا عليهما معًا أيضًا، على نحو متساوٍ أو متوازن.

إنني أعتقد أن القدرة الخاصة للمعالج بالفن على أن يقيم في بيت المشاعر والتفكير، أمرٌ يرتبط بشعوره بالارتياح واليسر في علاقته بالصور والكلمات، بعلاقته مع العملية الأولية والعملية الثانوية، وأيضًا مع تلك العملية العقلية أو الخاصة بالتفكير التي يهيمن عليها النصف الأيمن أو النصف الأيسر من المخ. وإن قدرة المرء على إحداث ذلك التأليف والتركيب بين هذه الجوانب من جوانب الذات، التي تبدو متمايزة مستقلة، بطريقة بنائية، قد تكون هي الجوهر الخاص بالصحة النفسية. وأنْ يكون المرء مسيطرًا على قدراته، بدلًا من أن يقع تحت رحمة عمليات الشغف أو الاجترارات المتواصلة الخاصة به، هدفٌ علاجي معقول بالنسبة للأطفال، كذلك للكبار.

ومن أجل أن يكون المعالج قادرًا على أن يساعد الصغار على الوصول إلى مثل ذلك الهدف، ينبغي على هذا الممارس الإكلينيكي أن يقترب من كل ما هو موجود بداخلهم وكامن. وعندما يكون المعالج بالفن قادرًا على أن يستخدم كلًا من القلب والعقل، كلًا من التفكير والمشاعر، في خدمة عملية النمو الخاصة بشخص آخر، وأن يقوم بذلك أيضًا من خلال الإبداع والحماس؛ فإن ذلك الطفل الذي يتم علاجه من خلال هذه الطريقة سوف يكون بالفعل شخصًا محظوظًا.

إن نوعية العلاقة قد تكون عنصرًا أساسيًا هنا أيضًا. وكما تم تضمين هذا الأمر في ذلك التوصيف لسمات المعالجين للأطفال المتسمين بالكفاءة؛ فإنه «من أجل مناقشة هذه البراعة الطبيعية المرتبطة بالقدرة على العلاج، أكثر قليلًا، دعونا ننظر إليها أو نعُدها أمرًا مماثلًا تمامًا لما يمتلكه هؤلاء الذين نسميهم معلمين بحكم طبيعتهم .. إننا ننظر إلى هؤلاء المعالجين للأطفال باعتبارهم شخصيات تستطيع القيام بعملية العلاج، سواء كانوا معالجين بالفعل بحكم مهنتهم أو لم يكونوا كذلك .. إن شيئًا طيبًا لطيفًا يحدث لنا عندما نكون موجودين معهم» (35-Hammer & Kaplan, 1967, PP35) فإذا سلك المعلم، أو المعالج، أو أحد الوالدين، على نحو متسم بالحساسية، فوفر شروطًا مناسبة للامتداد والازدهار الإنساني، فإن مثل هذا النوع من الخبرة «سيقوم بالضرورة بتزويد الطفل بمناخ مؤدٍّ بدوره إلى التغير والنمو» (P.36).

إن هؤلاء الذين كانوا الرواد في استخدام العلاج بالفن مع الأطفال، هم كثيرون، ونحن مدينون لهم كلهم. ولم يسجلوا كلهم إسهاماتهم على فيلم أو شريط فيديو؛ لكن القليل منهم قد فعل ذلك، ومن الجدير بالاهتمام والمفيد بالنسبة للقارئ أيضًا أن يلقي نظرة أو يحظى بلمحة عنهم وهم يعملون.

عندما أجريتُ مقابلة مع «مارجريت ناومبرج» في عام 1975، قامت بتذكُّر بدايات عملها مع الأطفال في معهد ولاية نيويورك للطب النفسي (Naumburg, 1974) تحت إشراف مدير ذلك المعهد، الدكتور نولان دي سي لويس (19.3A Nolan D C. Lewis)، كذلك قدمت إيديت كرامر، التي بدأت عملها في عام 1951 (Kramer, 1958) جلسة لعرض أفكارها في عام 1975 (19.3B). وخرج كتاب مالا بتنسكي Mala Betensky الأول إلى النور في عام 1973 (19.3C)، وكتاب فيوليت أوكلاندر Violet Oklander الأول في عام 1978، وكتاب هيلين لاندجارتن Helen landgarten خلال العام 1981.

الفصل العشرون: لماذا يقدم المعالج بالفن العون؟ وكيف؟

الحاجة والقدرة على الإبداع

هناك افتراض رئيس في فهم الأطفال ومساعدتهم ومساعدة أسرهم كذلك، وهو افتراض يقوم على أساس الاعتقاد بأن: «كل شخص، بطبيعته، في إمكانه أن يكون كائنًا مبدعًا» (Moustakas, 1969, P.1). وعلى الرغم من أنه قد لا يكون قد حقق ذاته بالفعل، بصفته شعلة نار متأججة، إلا أنه يفترض منه أن يكون موجودًا؛ حاضرًا وقادرًا أيضًا على أن يتفتح ويزدهر إذا تمت رعايته، حتى بعد مرور وقت طويل من الخمول أو الخمود. وإنني لأعتقد أيضًا أن بداخل البشر ميولًا طبيعية نحو النمو، ونحو التحقيق لإمكانياتهم الإبداعية الكامنة أيضًا، عند مستويات متزايدة من النضج أيضًا. كما أنني أشعر - بيقين مماثل أيضًا - بأن كل فرد من المحتمل أن تكون هناك بعض الوسائط والوسائل والموضوعات هي المفضلة لديه مقارنة بغيرها، وهي كلها أمور ينبغي أن يتم اكتشافها، أو حتى ابتكارها؛ من أجل أن يحقق ذلك الشخص الوعد المنوط به تحقيقه.

إنني أفترض أيضًا أن هناك لدى كل البشر رغبة داخلية في تكوين الشكل أو إبداعه بطريقة محددة. إن ذلك الدافع الغلاب نحو اللمس والاتصال والمعالجة اليدوية وتكوين العلامات، دافع واضح في اللعب بالرمال لدى الطفل الدارج الصغير، وهو دافع يكون أكثر أيضًا عندما ينجذب الطفل على نحو لا يقاوم نحو ذلك التأثير الناتج عن تلك القوة المغوية الخاصة بالصلصال المبلل بالماء، أو ألوان التيمبرا النضرة المتوهجة، أو تلك العلامة الجديدة لصندوق من ألوان الشمع. بل حتى القردة العادية أو قردة الشمبانزي، تنجذب أيضًا بطريقة طبيعية، نحو الوسائط الفنية؛ فعندما يفضل قرد جائع أن يكمل لوحة فنية بدلًا من أن يتناول وجبة العشاء؛ فإن المرء لا بد أن يتساءل هنا عما إذا كان من المحتمل أن يكون ذلك النشاط معبرًا أيضًا عن دافع أو حاجة أساسية، أو ربما عالمية شاملة موجودة لدى جميع الكائنات الحية (Morris, 1962).

لقد شعر الفيلسوف مارتن بوبر Marten Buber بأن هناك: غريزة تلقائية، لا يمكن أن نستخدمها من الآخرين، وان اسمها المناسب يبدو أنه هو: «الغريزة المُنشِئة» The originator instinct ، «فالإنسان، ابن الإنسان، يريد أن يصنع الأشياء، لأنه لا يجد متعة فحسب في رؤيته لشكل يظهر أو ينبثق من داخل مادة ما كانت معروضة، وتقدم له نفسها بوصفها

مادة غير ذات شكل محدد. إن ما يرغب فيه أي طفل هو القيام بالمشاركة في هذه الصيرورة، أو ذلك الوجود المتحول للأشياء؛ إن ما هو مهم هنا هو ذلك الشعور بأن ثمة شيئًا ما لم يكن موجودًا من قبل، لكنه الآن يظهر ويتجلى من خلال ذلك الفعل الذي يقوم به المرء ويشعر به على نحو قوي مكثف» (P.85,1965).

لقد قال فرويد ذات مرة، إن أي شخص سليم نفسيًا؛ لا بد أن يكون قادرًا على أن يحب وأن يعمل، وأشار إريكسون (1970) إلى أن الإنسان يحتاج أيضًا لأن يكون قادرًا على اللعب. وإذا كان اللعب والفن يشتمل كلٌّ منهما على الآخر أو يحتوي عليه بداخله؛ وأعتقد أنهما كذلك؛ فإن تكوين الذات الخاصة بالإنسان أو إنشائها من خلال الفن قد لا يكون هنا حقًّا وإمكانية بالنسبة لجميع الأطفال فحسب، بل إنه قد يمثل أيضًا حاجة، إذا لم يتم إشباعها فإنها سوف تخلف وراءها نوعًا من الحرمان الذي تكون له آثاره الخبيثة الخفية الكبيرة التي تفوق غيرها من الآثار عليه في المستقبل، وذلك لأن هذه التأثيرات تكون من النوع الذي لا يمكن ملاحظته أو مشاهدته على نحو سهل أو بسيط.

ربما قد تنشأ تلك الحاجة لأن يضع المرء علامة مميزة خاصة به من خلال السلوك الإبداعي، عن تلك الاستجابة الحسية البسيطة المتوجهة نحو تلك المواد الفنية الجذابة؛ وكذلك من رغبة أولية أخرى تتعلق بإضفاء شكل ما على كل الأشياء التي ليس لها شكل محدد، أو تنشأ نتيجة رغبة ما في التفاعل مع بيئة قابلة للتناول أو المعالجة اليدوية. وربما أيضًا تظهر تلك الرغبة أو تنشأ عن وجود حاجة نفسية أكثر تعقيدًا؛ هي الحاجة إلى إصلاح الأمور، إلى إحداث تكامل بين الأشياء، وكذلك محاولة ما لفرض فرضٍ، أو إضفاء النظام والاتزان على خبرة المرء الخاصة بشكل عام. فالإنسان لا يكون مستريحًا عندما تكون الأشياء غير مناسبة، أو غير مستوفاة لشروطها أو متطلباتها الطبيعية، عندما لا يكون لها معنى، أو مستقرة على نحو مريح. وخلال محاولته إعادة التأسيس أو الوصول إلى مستوى مثالي من الراحة، مِن الضروري أن يختزل الإنسان حالات التنافر المعرفية والوجدانية الموجودة لديه، كذلك الصراعات.

هكذا يبدو أن هناك ضغوطًا داخلية قوية تكون موجودة لدينا وتدفعنا نحو القيام بأفعال بنائية وأفعال أخرى تدميرية أيضًا، وهي أفعال تظهر وتشاهد في تلك الاستجابات التي تحدث تجاه الوسائط الفنية، كذلك

في سياقات أخرى كثيرة. ومن أجل أن تحظى الميول والنزعات التقدمية والتكاملية بقصب السبق والمكانة العليا في هذا الصراع، ينبغي خفض تلك الصراعات الداخلية أو اختزالها.

من خلال ذلك تصبح الطاقة الخاصة بنا حرة في التعبير، وحرة كذلك في التحكم في ذلك التعبير على نحو جمالي. إن المثير المسبب للقلق، أو عدم الراحة والاستقرار، قد يكون مثيرًا داخليًا أو خارجيًا، أو يكون مزيجًا مركبًا من هذين المصدرين. وقد يشعر الطفل بالحاجة إلى أن يستخلص معنى ما أو يضفيه، من داخله، على مشاعره وتخيلاته وأفكاره، كما قد يشعر بالحاجة إلى أن يفرز معالم ذلك الواقع المربك المحير الموجود خارجه، ويصنفه ويرسمه أو يحدده. وبعد ذلك ربما يظل من الضروري، بالنسبة له، القيام بعمليات التكامل، كذلك الفصل بين هذين المصدرين، من أجل أن يكون حرًا في أن ينمو، وفي أن يكون كذلك على صلة أو تماس معهما أيضًا.

وهنا قد يكون الموضع الذي يمكن أن يكون فيه الفن مفيدًا، لأنه، كما قالت «إلينور أولمان»، على نحو شديد البلاغة: قد تكون لك «الأرضية المشتركة بين العالمين الداخلي والخارجي» (P.93 ,1971). وأيضًا: «إن قوة الفن الدافعة إنما تأتي من داخل الشخصية، إنها طريقة لاستخلاص المعنى من الفوضى؛ تلك الفوضى الخاصة بالمشاعر والاندفاعات الموجودة في الداخل، كذلك تلك الكتلة المذهلة المحيرة من الانطباعات القادمة من الخارج، إنها وسائل لاكتشاف الذات والعالم، ولتكوين علاقة قوية بينهما؛ لأنه داخل تلك العملية الإبداعية الكلية، تنصهر العوالم الداخلية والخارجية ويشكلان هوية جديدة» (P.20,1960).

العملية الإبداعية كخبرة تعلم

في أثناء النشاط الفني، حتى لدى الطفل أيضًا، هناك أيضًا ما أسماه «ماسلو» «خبرة الذروة»[1] peak experience 1959، إنه قد يحس أيضًا بذلك الشعور الخاص بالوعي الفائق hightand awareness وكذلك

(1) خبرات الذروة: هو مصطلح اقترحه عالم النفس الألماني إيريك نيومان (1905-1960)، وقصد به الإشارة إلى تلك اللحظات التي نشعر فيها أننا أكثر كلية وأكثر تكاملًا، وأكثر وعيًا بذواتنا وبالعالم المحيط بنا، والتي نشعر فيها أننا أكثر حبًا للآخرين وتقبلًا لهم وللحياة وأكثر تحررًا من الصراعات الداخلية والقلق وأكثر قدرة على وضع طاقاتنا في أشكال إيجابية، وكما يحدث أثناء الخبرات الإبداعية والدينية والجمالية والعاطفية أيضًا. إنها نوع من الانتقال من مستوى الخبرة العادية الى مستوى الخبرة العميقة.

الخبرة الحية المعيشة، إنه ما أسمته إلينور أولمان أيضًا «عينة خاطفة من شعور المرء بأنه يعيش لحظة من أفضل لحظات حياته» (P.93 ,1971).

فمن خلال الفن، قد لا يشعر طفل صغير - أو مراهق صغير- بالتحرر اللحظي ليس فحسب من التوتر، بل من خلال ذلك التفريغ للطاقة الزائدة أيضًا من خلال شعوره أيضًا بإطلاق تلك الطاقات التي صارت متحررة لديه من الصراعات، فأصبحت متاحة في متناوله من جديد كي يستخدمها بطريقة إيجابية بناءة، ومن خلال الإعلاء أو التسامي والحل لتلك الصراعات التي كانت من قبل مصادر لاستنزاف الطاقات.

ومن خلال الفن أيضًا، تحدث تلك العملية التي يكون المرء، بواسطتها، في حالة اتصال أو تماس ما مع كل تلك المستويات الخاصة بالوعي (Kubie, 1958) واتصال أو تماس أيضًا مع المثيرات الخارجية، وحيث يمكن زيادة مستويات الوعي وكذلك الامتداد بها، وتوسيعها وتعميقها وجعلها أكثر حدة. «إن هذا الانفتاح على الخبرة قد يتم الشعور به هنا أيضًا: أولًا بوصفه حالة مزاجية، وثانيًا بوصفه حالة من الفهم، وثالثًا بوصفه تعبيرًا» (Kaelin, 1966, P.8). وفي أثناء النشاط الإبداعي تكون هناك لحظات أيضًا من التوقف والنظر، في منتصف النشاط، وفي نهايته أيضًا، وأوقات كذلك من التأمل والتفكير في تلك الخبرة الخاصة بالعملية الإبداعية ومعها الناتج الإبداعي أيضًا.

ومثل هذا الشكل التأملي هو شكل أو طراز محدد. وبقدر ما يكون ممثلًا لجانب من جوانب عملية الإبداع نفسها، بقدر ما يكون أيضًا نوعًا من الانغماس في الأداء الإبداعي والاندماج فيه. وتشتمل الخبرة الفنية الجيدة، في البيت أو في المدرسة أو في العيادة، على مشاركة من هذين الجانبين، التأمل والانغماس. وفي أثناء عملية التعلم، وكي يكون الأطفال قادرين على المشاركة والاندماج وقادرين كذلك على الخطو نحو الخلف والتأمل؛ وأن يكونوا قادرين على الأداء وقادرين كذلك على التفكير، ينبغي عليهم - من أجل ذلك كله - أن يفيدوا من طاقاتهم بطرائق تمكّنهم من التكوين أو الإنتاج لتعبيرات جمالية ذات أشكال يمكن تبينها.

يستطيع الأطفال كذلك، من خلال الفن، أن يطوروا حالة محددة من الاستقلال الذاتي ومن الاعتماد على النفس، كما أنهم يتحملون المسئولية كذلك عن العملية الفنية وعن الناتج الفني. إنهم يتعلمون، من خلال الفن أيضًا، أن يختاروا وأن يعملوا شيئًا، وأن ينشطوا، وأن يراجعوا القرارات وأن

ينفحوها، وأن يثمنوا الأشياء وأن يعطوها قيمة، وأن يتعلموا من الخبرات السابقة. وفي الفن يمكن للأطفال كذلك أن يجربوا أداء الأشياء رمزيًا، وقد يختبرون أيضًا، في ضوء العملية والناتج، مشاعرهم وأفكارهم التي قد تصبح في النهاية مشاعر وأفكارًا قابلة للتحقيق أو التأكد منها في الواقع.

هكذا يمكن للأطفال تناول الوسائط ومعالجتها، وهي وسائط لا تقوم بالرد عليهم لفظيًا أو الحديث إليهم مرة أخرى، لكنها أيضًا وسائط قد تمكنهم من الشعور بنوع من القوة والسيطرة من غير أن يصاحب تفاعلهم معها أدنى مخاطرة أو خطر. إنهم يمكنهم السيطرة والتمكن من الأدوات والعمليات ويمكنهم أيضًا أن يشعروا بالكفاءة، يمكنهم أن يتعلموا التقبل لذواتهم الرمزية النكوصية/ العدوانية، وأن يصلوا كذلك إلى مستوى محدد يستطيعون عنده الإعلاء من قيمة ذواتهم الإبداعية/ المنتجة، على نحو يقودهم أيضًا إلى الشعور العميق الخاص بالجدارة الشخصية. يمكنهم أن يكتشفوا وأن يطوروا وأن يحددوا تفردهم الخاص وأن يُنشئوا داخل الفن، ومن خلاله، إحساسًا بذواتهم بوصفهم أشخاصًا متميزين أو استثنائيين، كما يمكنهم الشعور أيضًا بتلك المتعة الجمالية النابعة من منتج جميل، كذلك بتلك البهجة أو ذلك السرور الناتج عن وجود مشاركة ما لشخص محبوب آخر لهم في هذا السرور، إنه ذلك الفخر الناتج عن تأكيد ما قاموا به وإثبات جدارته، من خلال شخص أو أشخاص آخرين.

لقد قال جندلين Gendlin ذات مرة: «إن الشعور من غير رمزية شعورٌ مصاب بالعمى، والرمزية من غير شعور رمزيةٌ فارغة وخواء»(1962, P.5). فالرمز الفني طريقة يتخذها الأطفال من أجل التواصل مع ذواتهم ومع الآخرين، حول تلك الخبرات الخاصة بمشاعرهم الغامضة غير اللفظية، والتي هي في جوهرها خبرات لا يمكن وصفها على نحو محدد أو بسيط. ومن المهم أن نتذكر هنا أنه «ليس هناك فرق أساسي بين ما إذا كان الذي يقوم بتلوين الدوائر والمثلثات أو الحيوانات والأشجار هو الطفل الصغير أو الفنان الراشد؛ لأن هذين الأسلوبين الخاصين بالطفل أو الراشد، يقومان بالتمثيل للعالم الداخلي وكذلك العالم الخارجي الخاص بصاحبه، ولا يستطيع علم النفس ولا الفن أن يفصل هنا بين هذين العالمين» (Arnheim, 1967, 341). فقد لا يترجَم ذلك الوعي الخاص بما تم التعبير عنه، وقد لا يحتاج أيضًا إلى أن يترجم في شكل كلمات، ففي الغالب يظل هذا الوعي موجودًا عند ذلك المستوى الخاص بالتأثير أو ذلك

الوقع الإدراكي-الانفعالي؛ كما تكون هناك أوقات أيضًا تكون عندها، فيما يبدو: «معرفة المرء بذاته وعند المستوى الإدراكي، هي أصدق أنواع المعرفة» (Rhyne, 1971, P.274).

هكذا، فإنه ومن خلال أسلوب أو شكل غير لغوي، قد يمكن أن تتمثل تلك القوة التي ينفرد الفن بها ويميزها، من خلال قدرته على ألّا يعبر رمزيًا عن الوقائع النفسية الداخلية فحسب، بل أيضًا عن تلك الوقائع الاجتماعية الموجودة داخل العلاقات بين الناس، من خلال قدرته كذلك على أن يسقط أو يهدم تلك الأحداث متعددة المستويات أو المتتابعة المتسلسلة معًا، وأن يحولها إلى إفادة أو جملة بصرية واحدة دالة مفيدة. إن الرمز الفني نوع من التكثيف، إنه حامل للمعاني المتعددة، وبحكم طبيعته الخاصة نفسها فإنه يكون قادرًا على القيام بتحقيق ذلك التكامل بين تلك الأقطاب الثنائية الكثيرة الواضحة، منها تلك الثنائية الخاصة بالواقع والخيال، كذلك ثنائية الوعي واللاوعي، والنظام والفوضى، والفكر والوجدان.

إن هناك شواهد كثيرة ومستمدة من الخبرة في مجال العلاج بالفن، تدلنا على أن عملية القيام بإضفاء أو إعطاء شكل محدد لذلك الشعور المركب المعقد، هو في حد ذاته أمر مفيد. وربما كان ذلك حقيقيًا، لأنه يمكّن صانعه من الشعور ببعض التحكم والسيطرة على حالة الارتباك التي يعاني منها، وكما اقترح ذلك «فرانكل» أيضًا عندما قال: «إن الانفعال، الذي هو نوع من المعاناة، يتوقف عن أن يكون معاناة عندما نكوّن صورة واضحة ودقيقة عنه» (P.117,1995).

عبر هذه القيم الموجودة في الخبرة الفنية يمتد خيط يسمى «الشخص»؛ إنه ذلك الفرد الذي تكُون كل طاقته وإمكاناته واستكشافه وتعبيره وتمكنه أو سيطرته، كذلك استقلاله الذاتي وتحرره ووعيه وتقبله وتفضيله ومتعته أو سروره ونموه، تكون كلها سببًا ونتيجة لكل تلك الجوانب الأخرى في حياته.

كما أنني أعتقد أيضًا بوجود معضلة زائفة هنا تتعلق بتلك الثنائية الخاصة بالعملية في مقابل الناتج. لأنه، بالنسبة لي، أن ما يهم أكثر من غيره هو «الشخص» الذي من غيره لن تكون هناك عملية، ولا ناتج، بل لن يكون هناك الفن نفسه.

هكذا، فإن القيم الموجودة في الفن كلها، من وجهة نظري، قيمٌ

إنسانية، وربما كانت هي ذلك السبب الذي جعلني أذهب وأنتقل من تاريخ الفن الأيكونوجرافيا Iconography غير الشخصية أو العامة الخاصة بالمتحف إلى تعليم الفنون، كذلك الحياة داخل الفصل الدراسي والعلاج بالفن، وأيضًا إلى ذلك التحدي الخاص بإزالة العقبات التي تعترض طريق هؤلاء الذين أصبحوا عالقين في طريق نموهم أو أنهم قد انحرفوا عن ذلك الطريق، أو تم تقييد حركتهم فيه. وهكذا فإن «الفن من أجل الشخص»، وليس «الفن من أجل الفن»، ولا «الفن من أجل العلاج» هو ما له معنى إنساني بالنسبة لي، وذلك لأن ما له معنى أكثر إنسانية هو فحسب ما يكون له معنى بالنسبة لي، أيًا ما كان السياق.

المعالج بالفن كشخص حقيقي وكآخر رمزي (عملية الطرح)

ربما كانت إحدى الطرائق التي يختلف من خلالها العلاج بالفن عن غيره من الطرائق التي يكون الفن من خلالها في سياقات أخرى؛ طريقة متعلقة بأهمية تلك العلاقة التي توجد أو تتشكل بين المعالج والعميل (العملاء) أو المستفيد الأساسي من خدماته؛ لأن القيام بأعمال فنية في نطاق علاقة علاجية أمرٌ مختلف عن قيام المرء بالرسم بمفرده أو قيامه بالعمل نفسه داخل فصل دراسي. إنه هنا نوع من الموقف الخاص المكفول والمشمول بالحماية، فيه يكون هناك شخص ما موجود في بيئة محددة، مادية ونفسية، بداخلها يمكن أن يقوم أشخاص آخرون أكثر بالاستكشاف والامتداد والفهم على نحو كامل لذواتهم من خلال الفن.

في مثل هذه العلاقة، يكشف الطفل، بشكل إرادي، ذاته/ذاتها لآخر أو يعرضها عليه. كما يتعلم الأطفال أيضًا بمشاركة ذلك الشخص الآخر (المعالج) أن ينظروا إلى تعبيراتهم أو إفاداتهم الفنية، كذلك إلى أنفسهم. وفي الغالب قد تكون هناك كلمات قليلة، أو لا توجد كلمات، لكن هذا الموقف الخاص بالوجود معًا، كذلك المشاركة في العملية وفي الناتج، يقدم هنا نوعًا من الحماية والصدق، حتى الاستمرارية لذلك الحدث، الذي ربما إذا وُجد في مكان آخر قد يكون شديد العرضة للضعف أو الخطر، وشديد الحساسية أيضًا.

بينما يكون المعالج بالفن – أو المعالجة – خلال مقابلته أيَّ طفل، بطرائق عدَّة، شخصًا حقيقيًا وطبيعيًا جدًّا؛ فإن هناك جوانب رمزية مهمة تكون موجودة أيضًا وتتعلق بذلك الدور الذي يقوم به؛ وبخاصة في تلك

السياقات الإكلينيكية أو العيادية. فمن ناحية، تشير تلك الجوانب الرمزية إلى تلك العمليات الرمزية المحرفة مثل عملية الطرح التي يتم الشعور من خلالها بهذه العلاقة من جانب العميل (العملاء) تجاه المعالج. ومن ناحية أخرى، تشير هذه الجوانب إلى تلك الأنشطة الخاصة التي يقوم بها المعالج بالفن نفسه، التي قد تحمل في ذاتها بعض المعاني الرمزية. وهذان الأمران مترابطان، أي ما يتعلق بما يقوم به الطفل أو يشعر به تجاه المعالج، وما يقوم به المعالج نفسه من أنشطة أو سلوكيات؛ لأن سلوك المعالج بالفن لا بد أنه يؤثر، حتمًا أو بالضرورة، على نوع الطرح/التحول الذي يتطور، وعلى الفهم له والإفادة منه أيضًا بصفته أداة حاملة للتغيير.

يعرف الطرح transference بأنه تلك العملية التي يُسقِط من خلالها شخص ما، كالطفل أو العميل الذي يخضع للعلاج النفسي، مشاعره لاشعوريًا على المعالج. ولا يظهر الطرح في العلاج بالفن فحسب من خلال العلاقة بين الطفل (أو المراهق .. الخ) والمعالج، بل أيضًا من خلال التعبير بالفن. حيث يطرح الطفل أو العميل مشاعر الحب أو الكراهية أو يلقيها على المعالج الذي يعد رمزًا لشخص آخر هو المقصود بهذه المشاعر (الأب – الأم – الأخ – الأخت .. الخ). بعبارة أخرى، قد يصبح التعبير بالفن أيضًا محور عملية الطرح، ويمكن للطفل أو العميل أن يتفاعل مع تصميم النشاط الفني، ويعد المعالج بمنزلة المزود بالمواد الفنية ومُهيِّئ النشاط الإبداعي، وأخيرًا قد يعكس محتوى التعبير بالفن مشاعرَ ضمنيةً وغير منطوقة عن المعالج أو عن غيره، وعلى سبيل المثال، فإن القلق أو الغضب غير المعلن تجاه المعالج، قد يظهر في رسم أو تلوين يحدث بطريقة محددة (انظر هنا: كاثي مالشيودي (2019) العلاجات التعبيرية (ترجمة: أحمد عمرو عبد الله وولاء نبيل حسين. القاهرة: مكتبة مدبولي، ص63-64).

إن مفهوم «الطرح» أحد المفاهيم المفيدة التي ينبغي على أي معالج بالفن أن يعرفه، وهو أيضًا مفهوم ملائم هنا، لأنه يمثل، ببساطة، نوعًا من الامتداد الذي يحدث داخل المجال الإنساني، لبعض الأمور التي كانت من قبل بالفعل موضعًا للشك، إنها تلك الأمور التي تتعلق بالمعاني الخاصة بالرموز الفنية، فأن نقول إن لونًا محددًا أو موضوعًا محددًا يمكن أن يكون رمزًا بديلًا لشيء ما خاصٍّ بفرد ما، في ضوء خبراته السابقة، أمرٌ ليس مختلفًا بدرجة كبيرة جدًا عن تلك الفكرة العامة التي تقول إن الناس يُسقِطون الأفكار الخاصة المتعلقة بالمعاني والمشاعر المماثلة على آخرين.

بشكل عام، فإن هناك دائمًا حاجةً ما، لدى البشر، لاستخلاص المعنى من تلك المثيرات التي تُعرَض عليهم، إذ نشعر بضرورة أن نملأ الجانب المجهول من شخص جديد أو نسد الفراغ الخاص به عقليًا، على نحو يشبه الصيغة الكلية (الجشطلت) البصرية. كما أننا جميعًا نميل أيضًا إلى إدراك الناس الجدد على أساس خبرتنا السابقة مع أناس آخرين مماثلين لهم، ونقوم كذلك بتلوين أو صبغ ذلك الإدراك انفعاليًا أو وجدانيًا في ضوء رغباتنا وصراعاتنا العالقة، أو التي لم تجد حلًا أو طريقًا مناسبًا لها حتى الآن.

في مجال العلاج، يمكننا أن نفيد على نحو جيد من ذلك الميل الإنساني الخاص بتحريف ما قد ندركه في ضوء ما بداخلنا بطرائق شتى، لا تختلف تلك الشروط التي تسهل حدوث الإدراكات المرتبطة بالطرح عن تلك التي تكون حاضنة أو مؤدية لظهور مادة مفعمة بالمعاني في الفن، حيث نقوم في الفن بالعرض أو التقديم على نحو أساسي، لوسيط غير مقنن أو غير محدد، في موقف حر، مما يسمح للأفراد أن يكتشفوا صورهم المتخيلة الخاصة من خلاله، وأن يعبروا عنها أيضًا.

على نحو مماثل، قد يقدم المعالج – المعالجة – نفسه بطريقة محايدة نسبيًا، إلى الدرجة التي يستطيع الفرد عندها أن يسقط مشاعره وأفكاره الخاصة المرتبطة بصراعاته الداخلية التي لم تزل نشطة لديه على ذلك المعالج. إن هذا الاتجاه المحايد وغير المبال الى إصدار أحكام على الآخرين، الخاص بالمعالج، اتجاه يتيح الفرصة هكذا للطفل لأن يُسقط على هذا الراشد مشاعره وتخيلاته، على نحو مماثل لتلك الطريقة التي يقوم الصغير (طفل أو مراهق) بإسقاط عالمه الداخلي على المادة الفنية أيضًا.

تصبح مثل هذه التحريفات في عملية الإدراك واضحة عبر الزمن، وهي تتجلى على وجه خاص عندما يقوم الطفل بالاستجابة بطريقة تتسم بالمبالغة الشديدة، أو من خلال استجابات لا تتناسب البتة مع ذلك المثير الذي أحدثها، مما قد يوحي بأنه قد قام بتلوين رؤيته أو نظرته للمعالج، في ضوء مشكلات هذا الطفل الداخلية الخاصة.

بينما قد لا يكون المعنى الخاص بالإدراك المحرف معنى واضحًا على نحو مباشر، وعلى نحو يفوق ما قد يكون عليه المرء في البداية بالنسبة لمعاني أحد الرموز، فإن ما يستطيع أن يقوم به المرء هنا أن يحدد هوية ردود الأفعال التي لا تتسم بالمعقولية على نحو واضح أو تلك غير المبررة، ثم يستكشف بعد ذلك معانيها.

قد تكون مثل تلك الاستجابات ذات علاقة بالعملية أو بالناتج الخاصين بالفن، ومن ذلك تمثيلًا لا حصرًا أن يكون لدى الطفل شعور ما بالقلق نتيجة توقعه غضبَ المعالج بسبب ما أحدثه ذلك الطفل من فوضى وعبث بألوان الإصبع، أو قد يكون هناك توقع بأن المعالج سيكون منتقدًا رسمَ ما قام به ذلك الطفل.

في أوقات أخرى قد ترتبط مثل تلك الاستجابات، على نحو أساسي، بالعلاقة ذاتها مع المعالج، كما حدث، تمثيلًا لا حصرًا، عندما سألني «باري»، بعد شهرين من العلاج: «هل تفكرين فيَّ خلال الوقت كله، الذي لا أكون فيه هنا؟»، أو عندما اعتقد أنه عندما لا يحضر إلى العيادة – أي باري - فإنني لن أحضر أيضًا. وقد نقلت مثل تلك الأفكار وعبرت بدورها عن رغبته في أن يكون «الطفل الوحيد» الموجود لدى المعالج، وهو أمر ليس بالمثير للدهشة من ولد قد جاء من أسرة فيها خمسة من الأطفال، بداخلها مشاعر منافسة وغيرة ومزاحمة بين الإخوة.

لكن المعالج بالفن ليس شخصًا محايدًا تمامًا، ولا يستطيع ذلك أيضًا، لأن دوره يتطلب منه بعض السلوكيات التي تحمل في ذاتها معنى رمزيًا محددًا، وتميل هذه السلوكيات إلى أن تؤثر على عملية الطرح نفسها، وتمثيلًا لا حصرًا فإنه خلال عملية إعطاء الطفل مواد ومستلزمات، يكون المعالج بالفن هنا قائمًا بتقديم التغذية له بمعنى من المعاني، وأحيانًا يتم الشعور بأن هذا الغذاء جيد وكاف، وأحيانًا أخرى يتم الشعور بأنه غير كاف، وأحيانًا ثالثة بأنه غير مناسب تمامًا.

من ناحية أخرى، عندما يقدم المعالج المواد بشكل عبثي فوضوي غير منظم، في موقف متسم بالتساهل، فربما تولَّد شعور لدى الأطفال بأنه شخص يقوم بالإغواء لهم أو التحريض، وأنه شخص يدعو الطفل للاشتراك في خبرة سيئة غير مرغوب فيها. وخلال توقعه من الأطفال أن يفكروا بأنفسهم ولأنفسهم، قد ينظر الأطفال إلى المعالج على أنه يطلب منهم ما يفوق قدراتهم، في حين أنه في أثناء ممارستهم تلك الاستخدامات التي تقيد من حدوث الاستخدامات التدميرية للمواد أو تمنعها، قد يتكون إحساس ما بأنه شخص دنيء سيء مقيد وصارم.

خلال توقع المعالج بالفن أن يستخدم الطفل المواد، كذلك في طلبه الضمني أن يكون هناك منتج ما يقدمه هذا الطفل، قد يكون هناك إحساس ما لدى بعض الأطفال بأن ذلك المعالج شخص متطلب على نحو مبالغ فيه؛ وخلال بحث ذلك المعالج عن دالة لما يقوم به الطفل، قد يتم

الإحساس به كما لو كان شخصًا يقوم بالكشف للطفل أو العرض له، أو بأنه ربما يشجع أيضًا على حدوث حالات زائدة من اختلاس النظر إليه. وخلال طرحه الأسئلة يتم غالبًا الشعور بأن ذلك المعالج شخص يسبر أغوار الأطفال على نحو متطفل، كما قد ينظر إليه في أحيان أخرى على أنه أشبه بقاضٍ يصدر الأحكام على ما تم إنتاجه من أعمال، وعندما يقوم معالج بالفن بتعليم طفل ما الأمور الخاصة بوسيط أو عملية؛ فإنه قد يتم الشعور به كأنه يقوم بمنح أو إعطاء شيء ما للطفل، أو على العكس من ذلك، بأنه يعترض طريق الطفل أو يقف عائقًا أمامه على نحو ما. وفي كل هذه المهام والاختصاصات يستجيب المعالج بالفن بطرائق تعكس كل هذه الأدوار، كذلك الاستجابات الخاصة بالطفل أو ردود أفعاله على هذه الأدوار.

يعكس الأطفال في أغلب الأحيان، ردود الفعل الخاصة بعملية الطرح الموجودة في العلاج بالفن، من خلال ردود أفعالهم في أثناء تعاملهم مع المواد. فهم أحيانًا يرفضون أن يستخدموها على الإطلاق، كما يحدث مثلًا عندما يغضبون بطريقة ما ويمتنعون خلالها عن القيام بأي شيء. وأحيانًا قد يظهرون غضبهم على الراشد من خلال ردود أفعالهم خلال تعاملهم مع المواد نفسها. فهم أحيانًا يرفضون أن يستخدموها على الإطلاق، وأحيانًا يظهرون غضبهم على الراشد من خلال استخدامهم الوسائط بطريقة تدميرية عدوانية أو نكوصية. وفي أحيان أخرى، قد ينعكس ذلك الغضب على نحو أكثر مباشرة من خلال تكوينهم أشكالًا لأحد الوالدين أو أحد الممثلين للسلطة من خلال الصلصال ثم القيام بتفتيتها أو تكسيرها إلى أجزاء صغيرة، وقد يتم الكشف عن ذلك الغضب أيضًا حتى من خلال عمليات إخفاء أو تنكر أقل وتحكم أكثر أيضًا، وإظهاره من خلال صورة مضحكة أو قبيحة للمعالج نفسه (الشكل 20.1).

على العكس مما سبق أيضًا، فقد يتم تمثيل المعالج على نحو مباشر أو رمزي، على أنه كُلي العلم، كلي القدرة، كُلي العطاء، وقد يتم تمثيل العلاقة معه بطريقة إيجابية، كما حدث مثلًا عندما أعطتني «تيري» دمية للأطفال، قد كانت تشعر بالحب تجاهي (20.1B). إن ما هو مهم هنا أن نكون منتبهين متيقظين لتلك المعاني الرمزية الخاصة بالمعالج، كذلك لهذا النوع من العلاقة معه، وأيضًا لعملية خاصة خلال تكشف هذه المعاني أو ظهورها شيئًا فشيئًا، عبر الزمن، وأن نستخدمها كذلك بصفتها طريقة مناسبة من أجل فهم كيفية إدراك الطفل مشاعره وكيفية مواجهته لها أيضًا (Rubin, 1982B).

ولأن المعالج بالفن أيضًا فنانٌ؛ فقد تكون هناك بعض المخاطر المصاحبة لتلك الجوانب الرمزية الخاصة بعملية التحول، أو المعاملة المتبادلة هذه. إن المرء لا بد له أن يكون حذِرًا هنا، وتمثيلًا لا حصرًا، لا ينبغي عليه أن يقوم بالمبالغة وإعطاء قيمة كبيرة لعملية الإنتاج لمنتجات عدّة أو ماهرة في حد ذاتها فحسب، بل يحاول أن يتناغم أو يضبط موجته الخاصة على ما تعنيه هذه المنتجات بالنسبة للعميل أو الطفل.

ينبغي على المعالج أن يكون حـذِرًا هنا أيضًا؛ فلا تتداخل تفضيلاته الخاصة للوسائط والمضمون، أو الأسلوب، على نحو غير مدرك التأثير، مع عمليات التـذوق، أو مع تلك السهولة الخاصة بأحد الأفـراد، وإذا كانت هناك حاجات ما نحو التحكم والسيطرة لدى المعالجين، فإنهم قد يؤثرون، من غير قصد، على ما يقوم الطفل باستخدامه، أو أنهم قد يجدون مبررات أيضًا، لفرض بعض المهام أو الأساليب التي قد تتجاوز في الغالب ما هو مطلوب أو ضروري، في ذلك الموقف.

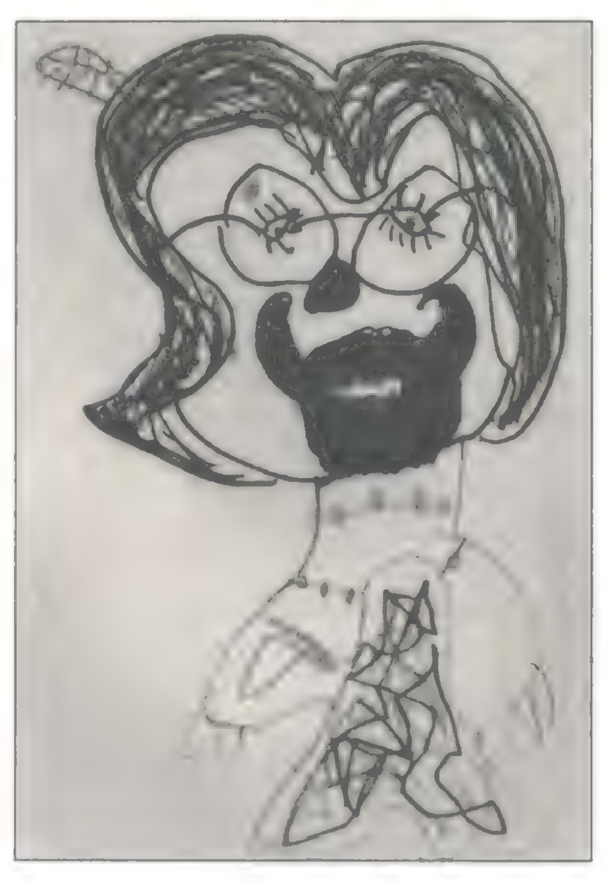
إذا كانت هناك لدى هؤلاء المعالجين حاجات للعطاء؛ فإنهم قد يقومون بعمليات تزويد - أو تغذية – أو تعليم أكثر، بل إنهم قد يقدمون لطفل ما يزيد على المساعدة التي يحتاجها كي يطور إحساسه بالاستقلال الـذاتي. فإذا كان المعالجون بالفن فضوليين على نحو خاص، فإنهم قد يمارسون ضغطًا، عن غير عمد أو قصد، على أحد الأطفال، من خلال طرحهم أسئلة مباشرة، تتجاوز أو تفوق ما يستطيع ذلك الطفل أن يتعامل معه، إذ يعجّلون هكذا بحدوث السلوك الانسحابي الانطوائي لديه. إن ما يهم هنا أن يكون المعالج متناغمًا أو متوافقًا مع حياته الداخلية، على نحو يماثل أيضًا ما يكون داخل الطفل نفسه، وذلك حتى لا تقف تلك الصراعات الخاصة بالمعالج نفسه في ذلك الطريق الخاص بالعلاج للطفل، أو تقوم كذلك بإعاقة السير في هذا الطريق.

فنان ومعالج

من أجل أن يكون المعالج بالفن مفيدًا وموجودًا وبدرجة مثالية، ينبغي عليه أن يدمج شخصيته بين فضائل الفنان وفضائل المعالج، بين المزايا الخاصة للمبدع والمزايا الخاصة بالميسر، إن هذين الدورين أو المنظورين ليسا متعارضين أو مختلفين تمامًا كما قد يفترض البعض. إن كلًا من الفنانين وعلماء النفس، تمثيلًا لا حـصرًا، يكونون منشغلين ومهتمين باستخلاص المعنى من الخبرة

الإنسانية (عملية التقدير التقييمي)، ومهتمين كذلك بانتشال أرواح البشر ورفع معنوياتها (العلاج)، كلاهما يصل إلى حالة من التماس أو الاتصال مع تلك القوى غير المرئية داخل البشر، وكلاهما يسعى أيضًا من أجل الفهم والبلورة أو الصياغة لتلك القوى أيًا كانت.

لقد كتب ساندور لوراند Sandor lorand، وهو محلل نفسي، حول الفنان يقول: «إن الفنان يبدو لنا كأنه يقوم بالتركيب أو الدمج بين المعرفة التحليلية النفسية والحدس الفني، على النحو الذي تنشط من خلاله الانفعالات الإنسانية أيضًا .. إنه يبدو كأنه قد تمت قيادته وتوجيهه من خلال استبصار خاص به، وتتمثل النتائج المترتبة على هذا في ذلك الإنجاز الملهم المكتمل» (1967, P.24).



(1-20) صورة سيئة (قبيحة) للمعالجة بالفن أثناء فترة مفعمة بالمشاعر الغاضبة

هكذا يُثبت الفنان، مثله مثل عالِم النفس، «صدق وجهة النظر الداخلية» (Shahn, 1960, P.50)، لكنهما - الفنان وعالِم النفس - يتمايزان أيضًا من حيث المنظور الخاص بهما، كما فعل بن شان Ben Shahn، وهو فنان مصور، وعبَّر عن ذلك من خلال قوله: «وهكذا، فإنه بينما أقوم بتقبل ذلك المشهد الشاسع الموجود بداخلي، الذي يمتد ويعبر حدود الوعي، كي يشكل مجموعة من الصور والرموز المثمرة، على نحو غير محدود؛ فإنني أعرف أيضًا أن تلك الصور نفسها تعني شيئًا معينًا بالنسبة لعالِم النفس، وشيئًا آخر تمامًا بالنسبة للفنان»(P.51).

إن المعالج بالفن والفنان والمعلم والمعالج الإكلينيكي في عيادته (Kramer, 1971)، لحسن الحظ، كلهم قد أقاموا سلامًا بين هذه الفروق، وهم كذلك يجدون بالفعل أن هذه المجالات يُكمِل بعضها بعضًا.

بهذا المعنى يجمع أي معالج بالفن ويوحد بين تلك المقاربة الحدسية القائمة على أساس الإلهام، وتلك المقاربة العقلانية التحليلية، كما أنهم – أقصد المعالجين بالفن - يقومون بالتراوح وإحداث التكامل أيضًا بين هاتين المقارنتين، على نحو يتفق مع تلك الحاجات أو المتطلبات الموجودة في الموقف. إن شعور أي معالج بالفن بالراحة أو الاطمئنان، خلال تعامله مع الكلمات والصور، أمرٌ يعزز من احتمالية قيامه بمساعدة الأفراد على استخدامهما أيضًا في التعبير والفهم.

إنني أعتقد أن شعور أي معالجين بالفن بالارتياح في أثناء حالات التداعي الحر، وكذلك في أثناء الانضباط، فيما يتعلق بالطرز والأشكال السلوكية والفنية السلبية، كذلك الإيجابية، خلال النظر إلى الأشياء وخلال القيام بها أيضًا؛ شعورٌ يعمل على توسيع ذلك المدى الخاص بإمكانيات التواصل، بالنسبة لهؤلاء الأفراد جميعهم الذين يعملون معهم. إنهم – أقصد المعالجين بالفن – يمكنهم أن يكونوا الأكثر إبداعًا، ويكونون أحرارًا كذلك في استخدام مواردهم بطريقة أكثر خيالية؛ لأن أشكالًا مختلفة من التفكير تكون في متناول أيديهم، لعل من بينها تلك الطرائق المختلفة في التفكير حَول الفن، كما تكون هناك لحظات يمكن أن تقف الكلمات خلالها عوائقَ في الطريق، كما تكون هناك لحظات أيضًا يمكن أن تخلق الكلماتُ خلالها شعورًا خاصًا بالراحة والنظام أو الهدوء. إن الشيء المهم هنا أن نكون قادرين على الإحساس وعلى الاختيار أيضًا.

المعالج بالفن كعامل فعال في التغيير:

يحاول المعالجون بالفن، خلال قيامهم بأدوارهم بوصفهم قائمين بالتشخيص للحالات؛ أو بصفتهم معالجين لها، وبصفتهم معلمين أو قادة للجماعات؛ ومتعاونين أو مشرفين، ومستشارين أو معلمين في المدارس العامة؛ وبصفتهم فنانين أو باحثين؛ يحاولون استخدام ما يفهمونه ويشعرون به حول الناس وحول الفن من أجل مساعدة الآخرين على النمو. وسواء كان الهدفُ النموّ الخاص بفرد أو بأسرة أو جماعة أو فصل دراسي أو مؤسسة أو مجتمع محلي؛ فإن هناك خطوات عامة محددة تكون في تلك العملية التي يكون المعالج بالفن من خلالها عاملًا فعالًا في عملية التغيير، وهي في رأيي خطوات مشتركة مألوفة في كل تلك الحالات السابقة.

ففي مواجهة ذلك التحدي الخاص باكتشاف وسائل للإفادة من جوانب القوة والإمكانات الخاصة بالفرد أو الأسرة أو المؤسسة المرتبطة بالنمو؛ من الضروري أولًا أن نعرف كيف يقوم الفرد أو المؤسسة التي يتعامل معها الفرد بأداء مهامه أو وظائفه، بشكل عام وبشكل خاص أيضًا. وهكذا، فإنه خلال العمل مع الأفراد، تمثل الظواهر الارتقائية والنفسية الداخلية جانبًا مهمًّا من إطار الدلالة المرجعي بالنسبة للمرء، بينما خلال العمل مع الجماعات أو المؤسسات تكون الظواهر الجمعية والنسقية ضرورية لفهم الموقف الخاص.

كذلك يعد التاريخ والخصائص المميزة لشخص محدد، أو أسرة أو مجتمع محلي أيضًا، من الأمور الهمة التي ينبغي معرفتها، لأنه بعد معرفة هذه الأمور فقط يمكن للمرء أن يبدأ في تحليل حالات تلك الوحدات (الفرد، الأسرة، المؤسسة)، فيعرف الأحوال التي هي عليها الآن، وكذلك ماذا يمكن أن تصبح عليه في المستقبل أيضًا. هكذا فإن مما قد يكون له معنى هنا، على نحو خاص، ألا نبدأ فحسب خلال عملية العلاج، لكن أيضًا خلال عملية التدريس أو تقديم الاستشارات، بالملاحظة والإنصات، ومحاولة معرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات التي قد يمكننا معرفتها حول شخص محدد، أو جماعة محددة، أو مكان ما ماثل بين أيدينا. ثم من خلال التعاون أو التضافر، بين ذلك الشخص وتلك الجماعة أو المكان، يكون من الممكن بالنسبة لنا أن نبدأ بصياغة الأهداف، وتكوين تصميم ما

من أجل التغير، كذلك الإفادة والتوظيف لمنظور المرء الخاص بهذا الموقف، كذلك الفهم لخلفيته. وعندما نحدد بعض الأهداف المرجوة العامة هنا، يكون من الممكن بالنسبة لنا حينئذ أن نفكر فيما قد يمكننا القيام به، من أجل الوصول إلى تلك الأهداف، كذلك معرفة تلك الوقائع الفنية والعلاجية التي من المحتمل أن تساعد طفلًا ما على أن يتحسن، أو مدرسة ما على تطوير برنامج للعلاج بالفن أكثر فاعلية. وعندما يتقدم العمل ويتواصل، فمن المهم أن نكون متفتحي الذهن، فلا يمكن أن يصمّم منهج دراسي أو مقرر موجه نحو إحداث التغير بطريقة صارمة ضيقة، ولا يمكن لأي منهج دراسي أيضًا أن يتنبأ - بدقة - بذلك النمو ذي الطبيعة العضوية، غير المنتظمة أو المتوقعة. وعند نقاط متنوعة من هذه العملية قد يكون من المناسب أن نعود إلى الخلف، ونقوم بتقدير تقييمي للوضع الذي نكون فيه، ربما من أجل مراجعة الأهداف وتحسينها، وربما من أجل اختبار بعض الافتراضات المطروحة، وعندما نتبين، أو يبدو لنا، أن الفرد أو الأسرة أو المؤسسة جاهزون أو مستعدون للقيام بمهامهم على نحو مستقل، قد يكون من الضروري حينئذ البدءُ في التخطيط والعمل في اتجاه إنهاء التواصل الرسمي معهم، كذلك العمل من خلال تلك المشاعر الخاصة، كذلك تفعيل الحقائق الخاصة بذلك الحدث. وفي النهاية يقول أحدنا للآخر إلى اللقاء (أو مع السلامة)، ويقول الآخر: هيا بنا لنذهب. وقد يشترك المرء في مراجعةٍ أو نقدٍ لما تم إنجازه، أو في نشرةٍ من مطبوعات منشورة أو مصورة، وذلك بعد الحصول بالطبع على موافقة ممن أنتج هذه الأعمال.

توسيع الفرص الممكنة: تقديم الاستشارات الخاصة بالعلاج بالفن:

إذا كان المرء مقتنعًا بأهمية الفن بالنسبة للأطفال، كذلك الأسر، فإنه قد يقوم بالتأثير أيضًا على الآخرين من أجل تيسير عملية الإتاحة لهذه الخبرات. إن العلاج بالفن موجود في موضع مفضل مميز خاص، بوصفه أساسًا أو قاعدة للاستشارات الخاصة بالصحة النفسية. ويكون هذا أمرًا صحيحًا على نحو خاص، عندما لا تكون الوكالة أو المؤسسة التي تطلب المساعدة مؤسسة إكلينيكية أو علاجية، لكنها بدلًا من ذلك مؤسسة تعليمية ترفيهية أو احتجازية (كالسجون أو مؤسسات الأحداث الجانحين مثلًا).

قد يمكن أن تشتمل مدرسة ما، أو أي مركز ما للرعاية الاجتماعية، أو مؤسسة لرعاية المتأخرين عقليًا - أو تمتلك - على أنشطةٍ فنية، أو

يمكنها أن تتصور أو تتفهم استخدامها. فإذا لم يستطع برنامج للفن أن يعمل بشكل كامل، فإن تلك الفرص التي تمثل البذور المنبتة له، ستكون موجودة هناك أيضًا، ولو فحسب في شكل صندوق من ألوان الشمع موجود هناك من خلال عرضه بطريقة عابرة، أو عن طريق كومة من الكتب الملونة القديمة أيضًا (ونتمنى ألا يحدث ذلك).

إن مؤسسات كثيرة تنظر إلى البرنامج العلاجي بالفن على أنه شيء أكثر تماشيًا إلى حد ما مع أهدافها مقارنة بأية برامج علاجية معتادة أخرى، ربما لأنه برنامج يقدم خدماته لجمهور من المعاقين وغير العاديين أو المنحرفين على السواء، كذلك لجمهور من العاديين الذين يكونون واقعين تحت تأثير ظروف استثنائية من المشقة والضغوط.

في جميع الأحوال، يمكن للمعالج بالفن أن يستخدم الفن ويوظفه بصفته مسمارًا – أو إسفينًا – wedge صالحًا لفتح كثير من الأبواب التي تكون، في العادة، مغلقة أمام مستشاري الصحة النفسية، أو التي يتم فتحها فحسب في ظل بعض الشروط الضيقة المحددة. إن الفن يمكنه هنا أن يكون جسرًا أو قنطرة تعبر فوقها تلك العقول التي كانت، من قبل، خائفة وعدائية نحو «الطبيب النفسي». وبهذا المعنى، فإن استخدام الفن في عملية تقديم الاستشارات، قد يكون أداة تماثل ذلك الاستخدام له، كمهمة مؤقتة أو لبعض الوقت، في العلاج، إنه قد يكون طريقًا مناسبًا للوصول إلى مؤسسة قد كانت تقاوم استخدامه، ووسيلة للتواصل معها أيضًا على نحو آمن ومفعم بالمعاني المتبادلة.

في بعض الحالات، يكون الفن مفيدًا بوصفه حالة ملطفة، أشبه بغطاء السكر الذي يحيط بحبة دواء مرة المذاق، والتي تؤخذ من أجل علاج اضطرابات الوعي الانفعالي، إن تلك الحبة المرة قد يتم ابتلاعها لاحقًا وهضمها في النهاية. وفي حالات أخرى، فإن ذلك المذاق الخاص بالتفكير المتعلق بالصحة النفسية، الذي نصل إليه من خلال الفن، قد يساعد على تطوير شهية أكبر من أجل الحصول على مزيد من المعلومات من جانب هيئة محددة أو إدارة ما، قد كانت تقاوم من قبل استخدام مثل هذا الفن. فمن خلال الفن قد يكون من الممكن، في أغلب الأحوال، أن نلبي تلك الاحتياجات التي نشعر بها من أجل تطوير البرنامج، ونؤسس، في أثناء الوقت نفسه، نوعًا من العلاقات المتبادلة القائمة على الاحترام، وعلى نحو يسمح بالدخول في مشروعات لاحقة داخل منطقة جديدة، من المحتمل

أنها كانت، أو لم تزل، مفعمة بالخوف.

عند نهاية سنة من الاستشارات المثمرة المبرمجة التي قدمتها لمؤسسة خاصة بالأطفال ذوي الإعاقات، تمثيلًا لا حصرًا، كانت تلك المؤسسة مستعدة للنظر في ذلك المقترح الذي تم رفضه من قبل، الخاص بتقديم خدمة خاصة بالعلاج بالفن بنصف دوام، بالإضافة إلى برامج الفن والحرف اليدوية، التي كانت موجودة من قبل. إن معرفة كون تلك المؤسسات، مثلها في ذلك مثل البشر، قد يمكن قيادتها وتوجيهها نحو النظر إلى تلك القضايا التي كانت تتحاشاها من قبل، وفهمها ومواجهتها، ليست اكتشافًا عظيمًا. كذلك فإن معرفة أن المعالجين بالفن موجودون في موضع جيد متميز، يُمكِّنهم من استخدام الفن مسمارًا أو إسفينًا (أداة لفتح جميع الأبواب) أو جسرًا وأداة في مثل هذه الحالات، أمرٌ واضح تمامًا بالنسبة لي الآن، وواضح أيضًا، من غير شك، بالنسبة للآخرين الذين يقدمون عملًا مشابهًا.

إن هذه الهوية المهجنة الخاصة المميزة للمعالج بالفن، بوصفه فنانًا وأخصائيًا في مجال الصحة النفسية؛ ربما كانت هوية ممثلة لجانب أساسي من جوانب تلك الكفاءة أو الفعالية المحتملة الخاصة به. وذلك لأنه، كما هو الحال تمامًا، في التعليم من أجل العلاج أو الإشراف أو في مجال تقديم الاستشارات؛ يمكن للمعالجين بالفن أيضًا، أن يقوموا بأدوار محددة بأنفسهم، عبر أي عدد من الطرائق التي يمكن القيام بها. ورأيي الخاص الذي أعلنه هنا أن المعالجين بالفن هم بالفعل أشخاص يكونون مجهزين على أفضل نحو ممكن، عندما يكونون قادرين على العمل عند أقصى حد من المرونة، وعندما يتوفر لديهم فهم المفاهيم الخاصة بالصحة النفسية، شريطة أن يكون ذلك الفهم متسمًا بالعمق والثراء على نحو يماثل شعورهم الخاص بالفن.

هكذا يتطلب تقديم الاستشارات، أيضًا، تلك الحساسية والمهارات التبادلية الاجتماعية نفسها، مثلها مثل أية علاقة أخرى تقوم على أساس تقديم العون أو المساعدة. فمنذ أول اتصال مع العميل حتى المغادرة النهائية له؛ ينبغي أن يستكشف المرء الأمور على نحو يتسم بالحذر والاهتمام بما يتم السؤال عنه، كذلك ما هو مرغوب، أو حتى يتم الخوف منه، ثم إذا

كان المرء متفتح الذهن فيما يتعلق بالاحتمالات المختلفة، فإنه قد يبذل كل جهوده من أجل مساعدة المؤسسة، أو البرنامج أو الفرد على النمو بطريقة طبيعية وعضوية.

إن مستشار العلاج بالفن قد يقدم خدماته بوصفه مصدرًا للمعلومات العملية، ومنها تلك المعلومات الخاصة باختيار المـواد والمستلزمات والتجهيزات المناسبة، من أين يمكن الحصول عليها، أيضًا وكيف يمكن استخدامها بعد التأكد من الحصول عليها. إن مستشار العلاج بالفن قد يقدم خدماته أيضًا بوصفه مصدرًا لأنواع أخرى من المعلومات؛ مثل: القراءات المناسبة، وبرامج الفن المتشابهة، والفرص المتاحة للتدريب أيضًا.

إذا كانت المعلومات المطلوبة معلومات تصورية أو نظرية مفاهيمية، فإن مِن بين الأمور الحيوية الحاسمة هنا، أن نكتشف تلك الطرائق الخاصة بالحصول عليها بحيث لا تكون موجودة على نحو يفوق أو يتجاوز قدرات التعلم الخاصة بالأفراد الذين يريدون معرفة تلك المعلومات، ولا تكون موجودة أيضًا أدنى أو تحت المستوى الخاص بهذه القدرات، وأحيانًا يحقق الحد الأدنى من المدخلات المستوى الأقصى من النتائج، وبخاصة عندما يكون هؤلاء الذين يطلبون المساعدة في حاجة إلى قدر قليل فقط من المعلومات والتوجيه، أو السماح أو الموافقة، من أجل أن يقوموا بالبناء على جوانب القوة الموجودة لديهم فعلًا أو الإفادة منها.

قد يجد استشاري العلاج بالفن أنه من المفيد العرض أو الإظهار لبعض سلوكيات النمذجة أو الاقتداءmodeling Behaviors ، التي قد يُساء فهمها أو يكون الصعب تصورها بصريًا إذا تم توصيلها لفظيًا أو من خلال اللغة المنطوقة فقط. لقد أفادني قيامي بإجراء تقييمات فنية سابقة على استخدام البرامج في مؤسسات مختلفة، ليس فحسب في مساعدتي على القيام بذلك؛ لكن أيضًا في تعريض أعضاء الهيئة العلاجية التي كانت تقوم بالملاحظة لما أقوم به، والكشف أمامهم عن طريقة جديدة جذريًا متمركزة حول الطفل، وبخاصة أيضًا بالعمل مع الصغار من خلال الفن. ومن أجل مساعدة أعضاء الهيئات العلاجية على العمل بهذه الطريقة الجديدة، قد لا يكون الضروري الالتقاء بهم فحسب، والاستماع إلى ما يقولونه حول عملهم فقط، لكن أيضًا، في بعض الأحيان، الملاحظة لما يقومون به، أو

العمل جنبًا إلى جنب معهم.

إن مساعدة الناس والمؤسسات على النمو من خلال تزويد الأطفال بالخبرات الفنية الصحية، أمر مثير بالفعل ومفعم بالتحديات أيضًا. إن الشكل الخاص الذي تتخذه الأنشطة الخاصة بالاستشاري هنا قد يتغير، حتى في أثناء اتصال واحد، وهو شكل سوف يتغير بالتأكيد أيضًا عبر الزمن. فبعد سنة من تقديم الاستشارات لمؤسسة خاصة بالأطفال المعاقين بدنيًا، اشتملت أنشطتي على طلب المستلزمات، وتنظيم التجهيزات، وتنظيم جدول العمل، وتدريب أعضاء الهيئة العلاجية، واللقاء مع المديرين والتفاوض معهم، بل أيضًا، عبر فترة وجيزة من الزمن، الإشراف والمراقبة للتطور العضوي الخاص ببرنامج علاجي بالفن هناك.

لقد حدث نمو كبير في ذلك النشاط الذي بدأته في فصل دراسي واحد خاص بالفن، كما أنه قد تحول إلى برنامج إضافي لوقت كامل حول الحرف الفنية اليدوية، وترتب عليه أيضًا وجود معلم متجول a Roving teacher للفن يعمل بدوام نصفي للأطفال الذين هم طريحو الفراش، كذلك إلى وجود سلسلة متقنة من مجلات الحائط وحقائب العرض display Cases لمنتجات الأطفال. وقد كانت التغيرات التي طرأت على اتجاهات أعضاء الهيئة العلاجية نحو قدرات الأطفال الإبداعية ونحو القيم العلاجية الخاصة بالفن؛ هي التطورات المرئية أو الملاحظة على نحو أقل من بين غيرها من تلك التطورات.

لقد شعرت في بعض الأحيان بالسرور، عندما كنت أظل على اتصال مع إحدى تلك المؤسسات عبر فترة طويلة من الوقت، كما حدث تمثيلًا لا حصرًا، عندما عملت مع «مدرسة غرب بنسلفانيا للأطفال المكفوفين»، حيث شاركت في كفاح هذه المؤسسة من أجل النمو، وقد كنت أشاهد هناك أيضًا تحقق كثير من الفوائد الفرعية والتطورات، منذ ظهور أول مدخل أو مثير من مداخل البرنامج. وقد قاد نجاح برنامج استكشافي للفن، كان يتم تطبيقه عقب وقت الدوام الدراسي، واستغرق اثني عشر أسبوعًا، إلى تقديم برنامج صيفي هناك يجمع بين الفنون التشكيلية والدراما لمدة ستة أسابيع، قد تم تقديمه للأطفال والوالدين، كذلك لجماعات مستمرة من الأمهات، وفي الختام دربت الأمهات أيضًا على القيام بقيادة المجموعات.

لقد كان هناك متخصص في الفنون يعمل بدوام جزئي، ثم أصبح يعمل بدوام كلي، وقد عمل مع الأطفال ومع الهيئة العلاجية والمعاونة في عملية التطوير المتواصلة للبرنامج، لقد تنوع دوري الخاص بتقديم الاستشارات عبر السنوات، وقد كان يشتمل على العمل مع الأطفال ومع الوالدين والهيئة العلاجية والإدارة. وقد كان ذلك التطور الذي حدث في المدرسة تطورًا مثيرًا، تمثل في وجود مكان أكبر وأكثر أمنًا للفنون وللصحة العقلية، وتمثل أيضًا في وجود فهم أعمق لحاجات الأطفال إلى التعبير والتعامل مع مشاعرهم بطرائق إبداعية. وما قد تطور هناك أيضًا هو أنني قد أصبحت أكثر حكمة، فقد تم إثرائي كثيرًا نتيجة لتلك الاتصالات التي قمت بها مع المؤسسات على نحو يماثل ما حصلت عليه من خبرات ثرية نتيجة اتصالاتي ومعاملاتي مع الأفراد أو الجماعات أيضًا.

الفصل الحادي والعشرون كيف يتعلم المعالج بالفن من خلال البحوث؟

مقدمة وقضايا

في تلك الخبرات كلها التي وصفتُها في هذا الكتاب، لم يكن المرضى ولا المؤسسات هم فحسب الذين طرأ عليهم النمو والتغير. إن هذا العمل مركب على نحو لا نهاية له. وقد وجدت، على نحو متسق تمامًا، أنه كلما ازداد قدر ما قمت به وتعلمته، أصبحتُ واعيةً أكثر بذلك القدر الكبير الذي لا أعرفه. ثم إنني قد طورتُ أيضًا دافعية إضافية لتعلم المزيد من المعلومات والمهارات، وهي الدافعية التي قادتني، أحيانًا، نحو نوع من الاستقصاء المنظم، الذي يُعرَف بأنه «البحوث».

لقد تعاملتُ خلال الفصول السابقة مع عمليات التقدير التقييمي، خلال الفن، للأفراد والأسر. وقد اعتمد الشكل الذي اتخذته في أثناء تلك الإجـراءات التقييمية، كذلك التحليل، على متغيرات كثيرة؛ وبشكل أساسي على أسئلة خاصة يتم طرحها على الآخرين. لذلك فإن أي شخص عامل في هذا المجال، ينبغي عليه أن يكون واضحًا فيما يتعلق بالأهداف، وذلك قبل أن يكون ممكنًا بالنسبة له، أن يقرر – بذكاء - كيف يمكنه أن يصل إلى هذه الأهداف. وينطبق هذا الاستدلال المنطقي أيضًا على عملية تقديم المساعدة، كما ينطبق - على نحو مماثل أيضًا - على عملية الفهم، وعلى العلاج، كذلك على التشخيص، وعلى تقديم الخدمة؛ وأيضًا على إجراء البحوث.

فعبر سـنوات طويلة؛ كان هـؤلاء الذيـن يعملون في مجال الفنون يتعاملون بطريقة عدائية تجاه البحوث. ويرجع ذلك، في جانب كبير منه، إلى أنهم قد عرَفوا أن بعض الأشياء المهمة بالنسبة لهم قد كانت من الأمور التي يصعب عليهم التعامل معها بطرائق كمية قابلة للقياس، أو حتى مرئية. بل لقد تحول أحد الرواد في مجال بحوث التعليم للفنون (أو التربية الفنية)، في النهاية، من الاعتماد على منحى محدد، يؤكد أهمية القياسات الكمية والتحليل الإحصائي إلى منحى آخر يُعلي من قيمة التقارير الذاتية الاستنباطية الخاصة بالعمليات الداخلية. (Beittel, 1973). وقد تبنى معالج خبير بالفنون آخر موقفًا مماثلًا أيضًا (McNiff, 2000).

إن القضية هنا، على أية حال، ليست من قبيل القضايا التي من النوع «إما ... أو»، بقدر ما هي قضية تتعلق بالعملية في مقابل الناتج، أو تتعلق بالوجدان في مقابل المعرفة العقلية. وهذه كلها، في الواقع، تقسيمات ثنائية زائفة.

إن الأمر المهم، أكثر من ذلك، أن نصُوغ تلك القضايا الخاصة بالفرد أو التي يهتم بها، وأن نستكشف كذلك بعض الطرائق المفيدة في طرح الأسئلة، وفي الوصول إلى إجابات عنها، وأن نستقر في النهاية أيضًا على منحى ما أو مقاربة، تبدو لنا هي الأفضل من غيرها من حيث مناسبتها للمشكلة، بطريقة صادقة موثوق في صحتها، وعمليةٍ أيضًا. ومن الممكن كذلك أن نكوِّن موقفًا محددًا لأغراض التقدير التقييمي، بحيث يحتوي على درجات متنوعة من التنظيم البنيوي، وعلى نحو يمكننا أيضًا من الإفادة من كل تلك الخيارات المتاحة الخاصة بالحيز المكاني والزمن والوسائط والموضوعات وطريقة العمل. وتمثيلًا لا حصرًا، قد يقدم المرء لطفلٍ فرصةً لاختيار بديل واحد من بين بديلين أو أكثر؛ أو قد يقترح عليه القيام بعملية اختيار من داخل فئة محددة من المواد، أو أن يحدد الطريقة الخاصة المناسبة له في استخدام وسيط محدد.

وقد يترك هذا الموضوع أو غيره مفتوحًا أو حرًّا، كما يحدث خلال المقابلة الشخصية الفنية الفردية، أو قد يجعله محددًا، كما في حالة تمثيل الأسرة في أثناء عملية تقييم الأسرة من خلال الفن. وقد تُترك الطريقة التي يتم أداء المهمة من خلالها مفتوحة أو تكون محددة، إلى الدرجة التي يكون عندها الرسم ذا زمن محدد (كما في الرسم لإيماءة أو لمحة أو حركة خلال دقيقة واحدة فقط)، أو قد يكون مطلوبًا من شخص ما أن يعمل مع شخص آخر أيضًا، وربما بطريقة محددة (كما في حالات الرسم الثنائي غير المصحوب بالكلمات أو الألفاظ).

وتعتمد الكيفية التي ينظر من خلالها شخص واحد إلى تلك السلوكيات و/أو تلك المنتجات التي تظهر، على الأغـراض الخاصة بعملية التقدير التقييمي. وتمثيلًا لا حصرًا، فإنه فيما يتعلق بالإنجاز لعمل فني جداري تقوم به أسرة ما؛ قد يقوم المرء، أي المعالج، بالتركيز هنا على سلوك اتخاذ القرارات الخاص بتلك الأسرة، وكذلك على التماسك الخاص بالمنتج المنجز الذي قامت به، أو أنه قد يقوم بالتركيز على الموضوعات الرئيسية التي تتكرر في هذين الجانبين. وأنا هنا أدقق التفكير في البحث، كذلك التقدير التقييمي المحدد، وأيضًا التقييم على نحو واسع تمامًا، وأنظر إلى هذا على أنه طرائق دلالية مختلفة، لكن على نحو طفيف؛ فهي كلها طرائق خاصة بالتعبير عن كل تلك المحاولات المنتظمة التي تُبذل من أجل الوصول إلى الفَهم. فأحيانًا نكون معنيين كثيرًا بالفهم المناسب للمستوى الارتقائي للطفل، وأحيانًا أخرى نكون معنيين بمشكلات الطفل ذاتها، وأحيانًا ثالثة بدور

طفل محدد داخل الأسرة. ومن المفيد ألا نفكر فحسب في طرائق بديلة لتحفيز سلوكيات محددة يكون المرء مهتمًّا بها؛ لكن أن نستكشف أيضًا تلك الوسائل المختلفة التي يمكن استخدامها في ملاحظة هذه السلوكيات وتقديرها وتقييمها موضوعيًّا بقدر الإمكان.

من المهم هنا أن نتذكر أن البحوث يمكن أن تكون رسمية أو شكلية بدرجة كبيرة. إن ذلك أمر رائع. فعندما يقرر المرء، على نحو دقيق، طبيعة البحث الذي يريد القيام به، فإنه قد يرغب، بعد ذلك، في الفحص، والتكوين لموقف، أو النظر في البيانات المتاحة في ضوء سؤال محدد. وأحيانًا يقوم الاختبار أو الفحص الرسمي بتقليل مستوى الدافعية المتعلقة بالقيام بالدراسة المنتظمة. في أوقات أخرى قد يتم تهذيب الفروض وصقلها من أجل القيام بفحوص أخرى أكثر رسمية أو شكلية. ولأن درجة محددة من الموضوعية في وصف السلوكيات أو المنتجات الفنية أمرٌ أساسي في كل عمليات التقدير التقييمي والبحوث، فإنني سوف أبدأ بوصف تلك الطرائق الخاصة بمساعدة الأفراد على أن يكونوا من ملاحظِي السلوك على نحو أكثر دقة وتفهمًا أيضًا.

الملاحظة الموضوعية

من أجل مساعدة المعالجين في أثناء التدريب، ومن أجل جعل مهاراتهم الخاصة بالملاحظة العملية الفنية أكثر دقة، وهي المهارات الحاسمة في القيام بالتقديرات التقييمية الدقيقة؛ وجدت أنه من المفيد أن أطبع أدلة ملاحظة متنوعة، ومن بينها ذلك الدليل الموجه الذي استخدمه هارتلي، وفرانك، وجولدنسون (1952, P.345-346)، وأن أطور كذلك دليلًا خاصًّا بي.

إن قيمة مثل هذه الأدلة الإرشادية، فيما أعتقد، تنبيهُ عقل كل مبتدئ وإنارته، فيما يتعلق بتلك السلوكيات التي تكون في عملية تكوين الفن أو إنتاجه، وفيما يتعلق كذلك بأنواع الأمور الأخرى الخاصة بكل سلوك، التي ينبغي الانتباه إليها في أثناء عملية الملاحظة التي ينبغي أن تحدث بعناية جيدة.

هكذا تخدم مثل هذه الأدلة الإرشادية في تحديد طبيعة كل تلك الجوانب السلوكية المهمة، وفي التركيز عليها أيضًا؛ إنها تلك الجوانب التي إن لم نقم بتحديدها والتركيز عليها هكذا؛ لصار كل ما نقوم عمليةَ مشاهدة فحسب يسودها الخلط والارتباك؛ أو فحسب عملية تكون فيها

تلك الخبرات السابقة والحالية، للشخص القائم بالملاحظة، هي المحددة لما تتم ملاحظته.

لقد وجّهتُ أفرادًا كثيرين من أجل أن يشتركوا في ورش تدريبية، وقد تم تصميم الخبرات المتضمنة فيها من أجل رفع مستوى حساسية هؤلاء الأفـراد وقدرتهم على أن يقوموا بالملاحظة، وأن يكونوا كذلك موضعًا للملاحظة. وقد وجدت أنه، حتى بالنسبة لهؤلاء المعالجين بالفن ذوي الخبرة الكبيرة، قد تكون لديهم بعض المشكلات في الالتزام بالموضوعية المطلوبة. إن القدرة على القيام بالملاحظة، على نحو متسم بالموضوعية والكفاءة، مهارةٌ تحتاج إلى التدريب والممارسة، وربما كانت أيضًا مهارة مماثلة لذلك العمل كله الذي يتم في العيادة، الذي يشتمل على الكثير من جوانب الفن مثلما يشتمل على الكثير من جوانب العلم، وهذا صحيح أيضًا عندما يستخدم المرء دليلًا إرشاديًا مطبوعًا.

عمليات التقدير التقييمية الإكلينيكية الذاتية

بينما تساعد الأدلـة الإرشـادية المرء على أن يركّز جهده على عملية المشاهدة للسلوك؛ فإن هناك أوقاتًا أخرى كثيرة، تكون الملاحظات التي تحدث خلالها، التي قُصِد من ورائها القيام بعمليات تقدير تقييمية؛ بافتراض توفر الظروف المناسبة للقيام بذلك؛ ملاحظاتٍ متسمة بالشمول والذاتية أيضًا. ففي دراسة تتبعية follow-up study أجريت في مركز كانت به مجموعة من الأطفال الدارجين الذين كانت أمهاتهم تعانين من أعراض فصامية؛ قررنا أن نقوم بالملاحظة، كذلك أن نحتفظ بعينات لتلك الأعمال الفنية التي تم إنتاجها على نحو تلقائي في موقف لعب جماعي. وهنا لم تُبذل أية محاولة من جانبنا من أجل التحكم، على نحو منتظم، فيما هو موجود أو يعرض من أعمال ولا في كيفية عرضها أو تقديمها؛ وذلك لأن ذلك النشاط نفسه قد كان يحدث داخل ذلك السياق الخاص بتلك البيئة الخاصة باللعب الحر، أي ذلك اللعب غير المقنن أو المحدد سلفًا. ومع ذلك فقد كان ممكنًا بالنسبة لي أن أحضر اللقاء الأول واللقاء الأخير من بين ستة لقاءات جماعية حدث خلالها ذلك النشاط، من أجل أن أكتب ملاحظات تفصيلية حول عمل كل طفل قام به من خلال الوسائط الفنية، كذلك أن أشاهد السلوكيات الفنية الخاصة بالأطفال خلال الأسبوعين الأول والأخير من بين هذه اللقاءات.

لقد استطعت أن ألاحظ «فرقًا كبيرًا ملاحَظًا» في سلوك واحدة من البنات، «فقد كانت، بشكل عام، أكثر امتدادًا وحرية في سلوكها الفني مقارنة بما كان عليه هذا السلوك خلال الجلسة الأولى»، وقد تم استخلاص هذا الانطباع أو استنباطه من عملها الفني، ومن تفاعلها مع المواد الفنية، كذلك طريقتها في التواصل معي. أما طفلة أخرى، فقد لاحظتُ أنها قد كانت «أكثر تركيزًا» في عملها الفني وفي سلوكها في الجلسة الأخيرة مقارنة بما كان عليه حالها في الجلسة الأولى. هكذا فإنه على الرغم من أن هذه الملاحظات الإكلينيكية ملاحظات انطباعية؛ إلا أنها، عندما يقوم بها الشخص نفسه، وعند فترات زمنية مختلفة؛ يمكن أن تكون مفيدة بصفتها أدوات مساعدة للمقاييس الكمية الأخرى.

التجميع وتحديد الهدف

في كثير من الأحيان؛ يكون الهدف من عملية التقدير التقييمي التي نقوم بها هدفًا براجماتيًا (نفعيًا) وعمليًا. كما حدث، تمثيلًا لا حصرًا، في مشروع بحثي تم إجراؤه في إحدى دور الحضانة (الروضة) المخصصة لأطفال متأخرين عقليًا في مرحلة ما قبل المدرسة. هكذا تم إنشاء «غرفة» للفن واللعب الإبداعي هناك، بعد ذلك قد كان من الضروري أن نتخذ قرارًا حول كيفية القيام بتجميع الأطفال هناك، كذلك أن نحدد الأهداف المتعلقة بالعمل مع الأفراد هناك أيضًا.

لذلك قررتُ والمعلمة الموجودة هناك أن نصمم أداة تقييمية تُستخدَم خلال المقابلات التي ستُجرى، بحيث تتكون هذه الأداة من سلسلة من المهام الخاصة بكل وسيلة من وسائل اللعب الإبداعي المتاحة في هذه الغرفة (ومنها: الرسم، والتلوين، وتشكيل المنحوتات، وبناء الأشكال باستخدام المكعبات، واللعب المتحركة الصغيرة، واللعب الدرامي). ومن خلال مهمة واحدة قد تم تحديدها، هي: «إرسم شخصًا»؛ فإن سائر المهام قد كانت – ببساطة - عمليات عرض للتجهيزات أو المعدات المتاحة، مع دعوة مصاحبة لها بأن يستخدمها الطفل كما يريد. وفي حالة ما إذا كان هناك طفل ما غير قادر على أن يبدأ بمفرده على نحو مستقل، أو من خلال التنبيه اللفظي له؛ فقد كانت المعلمة تعرِض، باختصار، أمامه الطريقة التي قد يمكنه أن يستخدم المواد من خلالها. وبعد ذلك العرض المختصر كان معظم الأطفال قادرين على مواصلة النشاط بطريقتهم الخاصة.

وقد بدأت المعلمة التي أجرت هذه المقابلات الشخصية مع الأطفال، أولًا، بتكوين إحساس أو فهم محدد، حول ذلك المدى الخاص بتلك السلوكيات الموجودة بين ثلاثين طفلًا في تلك المدرسة، كذلك بالملاحظة لهم وتدوين ملاحظات عن سلوكهم في استمارة تسجيل معدة لذلك. كما تلاحظ أيضًا، من خلال ذلك، كلّ نشاط من أنشطتهم. وبعد ذلك، تم ترتيب المنتجات أو اللعب في كل مجال من هذه المجالات وفقًا لمعايير ارتقائية تقريبية (انظر الجدول 21-1). كذلك تم التقدير التقييمي للنوعية أو الكيفية التي كان اللعب عليها في ضوء قضايا أو موضوعات مثل الاستقلالية والتلقائية وغيرهما.

لم يصبح بالإمكان بعد ذلك فحسب، في ضوء هذه التقييمات، القيام بعمليات تجميع محددة للأطفال؛ لكن أيضًا أن نحدد أو نرسم خريطة للأهداف التمهيدية الأولية الخاصة بكل طفل، وهي الأهداف التي سنتمكن، بعد ذلك، من التحقق منها وتحقيقها؛ ليس فحسب من خلال الوصف، لكن أيضًا من خلال التدعيم الانتقائي (أو حسبما نختار) لبعض السلوكيات المرغوبة هنا.

التقدير التقييمي للتغير في سلوك الأطفال المكفوفين 1

من خلال برنامج استطلاعي (أو استكشافي) يتعلق بالفن، تمت مشاهدة بعض الأطفال المكفوفين في البداية، كل على حدة، من أجل أن نكون قادرين على تجميعهم بشكل أكثر كفاءة. وبسبب طبيعة العجز الذي يعاني منه هؤلاء الأطفال؛ تم تقديم مدى واسع من المثيرات الحسية إليهم (21.1A). ومن هذه المثيرات، تمثيلًا لا حصرًا، الطعام (من أجل حاستي التذوق والشم)، والأدوات الموسيقية (من أجل السمع)، كذلك أشياء أخرى مختلفة الأحجام والملامس (21.1B) والقوام أو الكثافة (من أجل اللمس). وعندما كانت تُعطَى لهم فرصة الاختيار للوسائط الفنية، كان من الضروري أن نذكر لهم أيضًا الخيارات المتاحة الأخرى، التي اشتملت على قطع الخشب ومواد اللصق والصلصال وألوان الإصبع وأدوات الرسم.

هكذا تم إعطاء اثنين من الملاحظين مقياسًا يتكون من 24 بندًا أو موضوعًا، تتم الملاحظة لكل منها في ضوء تسع نقاط مختلفة (انظر الجدول 21.1)، وذلك من أجل الملاحظة للموضع الذي عنده كل طفل؛ في كل بعد

من هذه الأبعاد السلوكية التي بدت أنها الأكثر مناسبة في تجميع هؤلاء الأطفال. وقد اشتملت هذه البنود على بنود وصفية لسلوكهم الإجمالي؛ منها تمثيلًا لا حصرًا وصفُ هذا السلوك بأنه: سلبي/إيجابي، يسوده التوتر/يسوده الارتخاء، قابل للتشتت/مندمج، مكتئب منسحب/متنبه يقظ متفاعل. وهناك بنود أخرى أيضًا تشير إلى طبيعة تفاعل هؤلاء الأطفال مع الكبار؛ ومنها - تمثيلًا لا حصرًا - هل الطفل: معتمد على الكبار/مستقل عنهم، متشكك فيهم/واثق منهم، منسحب/نشط ومتفاعل؟ وهناك أيضًا بنود أخرى تتعلق باستخدام هؤلاء الأطفال للمواد؛ ومنها - تمثيلًا لا حصرًا - هل هذا الاستخدام: أخرق/متآذر متناسق، مندفع/متأمل متروٍّ، نمطي/أصيل؟ وهناك بنود أخرى كذلك تتعلق باتجاههم الخاص نحو عملهم؛ ومن ذلك - تمثيلًا لا حصرًا - أن يكون هذا الاتجاه انتقاديًا للعمل/معبرًا عن السرور به. وتظل هناك أيضًا بنود تتعلق بمدى إبداعية تفكيرهم؛ كأن يكون تفكيرًا عقيمًا خاليًا من الأفكار الإبداعية/أو يكون تفكيرًا متسمًا بالطلاقة، وكأن يكون أيضًا تفكيرًا متصلبًا/أو يكون متسمًا بالمرونة. وقد تم حساب متوسط لتقديرات هذين الشخصين اللذين لاحظا هذه السلوكيات على كل بعد، هذا على الرغم من أنهما كانا قد اتفقا في تقديراتهما، كلٌّ على حدة، على نحو مثير للدهشة غالبًا. وقد وصلت نسبة الاتفاق بينهما إلى حوالي 90% من مرات تقديرهما لسلوك الأطفال.

هكذا فإنه، بعد سبعة أسابيع من الجلسات الجماعية الخاصة بالفن، كنا مهتمين أيضًا بما رأيناه فيما يتعلق بكيفية تغيُّر هؤلاء الأفراد ومكان تغيُّرهم أيضًا، إنْ كان ذلك قد حدث بالفعل على هذه الأبعاد نفسها. لذلك أعذنا المقابلات الشخصية التي أجريت مع كل طفل أيضًا (21.1C). واستخدمنا، مرة أخرى، متوسط درجات تقديرات الملاحظَيْن على كل بعد (21.1D). وقد كانت الفروق بين تقديرات الدرجات قبل تطبيق البرنامج وبعده في الاتجاه المرغوب أو المتوقَّع، وكانت كلها درجات دالة بالنسبة للأطفال الذين حضروا مرتَي التطبيق (القَبلية والبَعدية)، وذلك على الأبعاد التالية: النزعة الاستقلالية، والمرونة، والميل إلى الاسترخاء، والاندماج في العمل، والأصالة. وقد تم النظر إلى هذه التقديرات التقييمية الموضوعية على أنها تُكمل فهمنا الذاتي الخاص بالمكاسب التي تحققت بالنسبة للفرد وللجماعة أيضًا، كما أنها قد كانت تقديرات مفعمة بالمعنى أيضًا، ذلك لأنها كانت تدعم – بل تؤكد - بعضها البعض (Rubin & Klineman, 1974).

(1-21) الاسم: .... التاريخ: ....

العمر بالسنوات	1.5 – 1.1	2.0 – 1.5	2.5 – 2.0	3.0 – 2.5	3.5 3.0-	4.0 – 3.5	4.5 4.0-	5.0-4.5	تعليقات
العمر بالشهور	18-12	24-18	30-24	36-30	42-36	48-42	54-48	60-54	
الرسم	شخبطة غير منظمة	شخبطة متأرجحة	شخبطة أثرية	الشكل والأرصفة وخط أفقي	تشكيل مقترح	أشكال محددة	تمثيل شكلي بدائي	أشكال أكثر تفصيلا	
الصلصال	فرص قطعة الصلصال الدق عليها باليد	لفة (لفائف)	تكوين كرة	تسمية الأشكال	أسطح زخرفية	أشكال ذات سماء محددة	أشكال بدائية	أشكال مليئة بالتفاصيل	
اللعب بالمكعبات	التنفيذ والهدم لما تم تكوينه	صفوف	أبراج	كباري وجسور	أشكال مغلقة أو (مسيجة)	تكوينات ذات أسماء بسيطة	انشاءات ذات أسماء تفصيلية	دراما تدور حول اللعب بالمكعبات	
العب أو التمثيل الدرامي	لا توجد أدلة على اللعب الدرامي	لعب درامي منفرد	لعب درامي منفرد (مفصل)	لعب درامي متوازي مع اخرين	لعب درامي مع الاخرين (من خلال التفاعل)	اللعب الدرامي التعاوني مع الاخرين	الحفاظ على الدور أثناء اللعب	تكوين الأدوار والقصص في اللعب الدرامي التعاوني	

أما بالنسبة للمقاييس الارتقائية التي استخدمت في مرحلة ما قبل المدرسة من المتأخرين عقليًا، فقد كان الاهتمام فيما يتعلق بها متمركزًا على نحو أساسي على تلك الأفعال أو الأنشطة التي يستطيع الطفل القيام بها في كل مجال من مجالات اللعب (التركيز هنا وصفي: يركز على وصف النشاط). أما فيما يتعلق بالمقاييس السلوكية التي استخدمت، في هذه المدرسة الخاصة بالأطفال المكفوفين، فقد تم تركيز الاهتمام على الكيفية التي يقوم من خلالها الطفل بالتفاعل أو الاستجابة للمواد الفنية، كذلك للمطالب التي توجه إليه القيام بالإبداع (الهدف هنا نوعي أو كيفي).

في دراسة أخرى أجريت في المدرسة نفسها، تم وصفها في القسم التالي من هذا الفصل؛ تم استخدام الأدوات الموجودة والمصنوعة محليًا أو في المدرسة والبيت من أجل التقدير التقييمي للقضايا أو المشكلات الارتقائية والوجدانية. مع التركيز، على نحو خاص، على تلك الجوانب التي تم الاعتقاد بأنها الأكثر مناسبة، ومن ثم فهي الأكثر احتمالًا من غيرها لأن تتغير عن طريق برنامج الفنون.

التقدير التقييمي للتغير في سلوك الأطفال المكفوفين 2

في دراسة تالية، أجريتها ومعي سوزان آش Susan Aach، وهي المتخصصة في الفنون الإبداعية، وفي المدرسة نفسها الخاصة بالأطفال المكفوفين في مرحلة ما قبل المدرسة، كذلك باستخدام طريقة التقدير التقييمي للأفراد قبل تطبيق البرنامج وبعده، التي تم تطويرها من أجل تقييم تلك التغيرات المحتملة التي تحدث خلال السنة الدراسية في المجالات أو الأبعاد ذات الاهتمام (ومنها، تمثيلًا لا حصرًا، الإبداع، وتمثيل صورة الجسم، والنزعة الاستقلالية، والوعي بالمشاعر). وبسبب كون الأداة البحثية الموجودة بين أيدينا كانت أداة قد استُخدمت بالفعل بنجاح من قبل مع أطفال مكفوفين (Halpin, Halpin & Torrance, 1973)؛ فقد تم تطبيق ثلاثة بنود مأخوذة من «اختبارات تورانس للإبداع» (Torrance, 1966)، وتم حساب الدرجات الخاصة باختبارات الطلاقة والمرونة والأصالة، واستخدامها كذلك مقياسًا كليًا للتفكير الإبداعي اللفظي. وبما أن الباحث «ويتكن» قد أورد في تقرير علمي من قبل أنه قد استخدم بنجاح، مع المكفوفين، مقياسًا يتكون من خمس نقاط لقياس مفهوم الجسم، أو التصور الخاص بالجسد، فقد استخدمنا أيضًا هذا المقياس في دراستنا

لقياس لعملية التوضيح أو التشكيل الموضح للتفاصيل، وذلك خلال تمثيل هؤلاء الأطفال للشكل الإنساني من خلال الصلصال. (Witkin, Birnhaum, Lomonaca, Lehr & Herman, 1968). وقد كان من الضروري، على كل حال، هنا أيضًا أن نكوّن بعض المقاييس المناسبة الأخرى لقياس الميل إلى الاستقلالية، كذلك الوعي بالمشاعر، إذ إنه لم يعرف أن أيًا منهما قد كان موجودًا أو أنه قد كان قابلًا للتطبيق على هذا الجمهور من الأطفال. وقد تم قياس الميل إلى الاستقلال أو النزعة الاستقلالية بطريقة عكسية، أي في ضوء عدد المرات التي قام الطفل خلالها، وفي أثناء قيامه بتكوين الشكل الإنساني من الصلصال؛ بسؤال أحد الراشدين من أجل التأكد والاطمئنان على ما يقوم به، أو من أجل تزويده بالأفكار أو مساعدته. هكذا أصبح عدد الجمل أو العبارات التي تدل على الاعتماد على الكبار في عمله، كما تم تحديد ذلك، هي الدرجة الخاصة بالطفل على هذا البعد أو المقياس. ومن أجل الوصول إلى تقدير أيضًا للبعد الخاص بالوعي أو بالمشاعر؛ طُلِب من كل طفل أن يؤلف قصة تدور حول تلك الشخصية الصلصالية التي شكّلها، وتم حساب الدرجة هنا في ضوء عدد الكلمات التي ذكرها الطفل من قبيل الكلمات التالية: «سعيد» و«غاضب» و«حزين»، التي استخدمها بشكل تلقائي في أثناء تأليفه تلك القصة.

عندما تم اختبار هؤلاء الأطفال، الذين كان عددهم اثني عشر طفلًا، في نهاية السنة الدراسية، وبعد أن تلقوا جلسات جماعية أسبوعية في الفنون التشكيلية والدراما والرقص الإيقاعي؛ تبين أن التغيرات التي حدثت، كلها، قد كانت في الاتجاه المتوقع أو الذي تم التنبؤ به في بداية الدراسة.

على كل حال، فقد وصل عدد قليل فحسب من هؤلاء الأطفال إلى مستوى دال إحصائيًا على المقاييس المستخدمة، وقد كان من بينها تلك المقاييس الخاصة بالإبداع (الطلاقة على مقياس الاستخدامات غير المعتادة لصناديق من الورق المقوى أو الكرتوني)، بنسبة دالة عند مستوى 1%، وكذلك مقياس النزعة الاستقلالية (بنسبة دالة عند مستوى 1%)، مع حدوث تغير أيضًا في درجات الوعي بالمشاعر، بحيث اقتربت الدلالة هنا من 10%. وأيضًا فإنه على الرغم من أن درجات صورة الجسم قد تحسنت، إلا أن ذلك المقياس المتكون من خمس نقاط، الذي صممه «ويتكن»، لم يَثْبُت أنه مقياس حساس بدرجة كافية كي يلتقط تلك الفروق الدقيقة أو المرهفة الواضحة في تلك المنتجات البدائية أو الساذجة نسبيًا، الموجودة لدى هؤلاء

الأطفال الصغار المكفوفين متعددي الإعاقات. ومن ثم فإنه يبدو أننا مازلنا في حاجة إلى مقياس أكثر قدرة على التمييز بين هؤلاء الأطفال أنفسهم، وبينهم وبين غيرهم من الأطفال أيضًا.

بعد سنوات عدة لاحقة لما سبق ذكره، كانت هناك أداة للقياس واسعة الاستخدام، تقوم على أساس تقديرات المعلمين لبعض هذه الجوانب السلوكية، وهي «بطارية (مجموعة مقاييس) اعتبار الذات (أو تقديرها)» (Self Esteem Inventory، (Cooper smith, 1967

لقد ثبت أيضًا أنها قد كانت أقل نجاحًا في أغراضنا البحثية. فخلال تلك المحاولة لتقدير التغير، أجاب المعلمون الذين حوّلوا الأطفال إلينا، من أجل العلاج الفردي عن طريق الفن؛ عن استبيانات قبل عملية التداخل الخاصة بنا وبعدها أيضًا، وقد حدث معظمها في بداية السنة الدراسية وفي نهايتها أيضًا.

على الرغم من أن التقارير الرسمية حول نمو هؤلاء الأطفال الصغار قد كانت متسمة بالثراء، من حيث ما كانت تحتوي عليه من معلومات، وبخاصة في تلك الجوانب المتعلقة باعتبار الذات أو تقديرها واحترامها؛ إلا أن البنود الخاصة بذلك المقياس قد فشلت أيضًا في أن تعكس مثل هذا التغير على نحو واضح ومتسق. وفي حقيقة الأمر تبين أن الصعوبات الملازمة أو المتأصلة في قياس مثل هذه الجوانب المعقدة، كالإبداع أو اعتبار الذات، صعوباتٌ جمة، ويتم تضخيمها بعد ذلك من خلال تلك المشكلات المرتبطة باستخدام أدوات كانت قد صُممت كي تستخدم مع طفل سوي، لكنها تستخدم أيضًا، كما هي، مع أطفال صغار معاقين.

إن الواضح من هذا المثال أن هناك حاجة، أولًا، لتحديد ما الذي يريد المرء أن يقيسه، ثم أنه يكون عليه بعد ذلك أن يستكشف الأدوات المتاحة في ضوء الموقف الخاص أو الجمهور الخاص الذي يهتم بدراسته؛ ثم يقوم في الخطوة التالية بتعديل هذه الأدوات، أو يطور أدوات جديدة إذا استلزمت الأمورُ ذلك. ثم عليه، في النهاية، أن يطبق هذه الأدوات في ظل ظروف منضبطة متحكم فيها، وذلك من أجل أن يكون قادرًا على استخدام مثل هذه البيانات بوصفها مؤشرًا خاصًا بالسلوك الذي تتم دراسته. وفي حالة جمهور الأطفال المكفوفين، كما وصفنا ذلك توًّا، لم يكن من الممكن بالنسبة لنا أن نوفر أو نأتي بمجموعة ضابطة مناسبة، تتم المضاهاة للدرجات الخاصة بهذه العينة معها أو مقارنتها بها، بسبب عدم

وجود عدد كافٍ من هؤلاء الأطفال متعددي الإعاقات لتكوين مثل هذه العينة، كذلك لأنه من المهم أن يكون برنامج الفنون متاحًا بالنسبة لأطفال هذه العينة الضابطة كلهم أيضًا. لذلك فإنه، من أجل التقدير التقييمي للتغير الذي حدث في نهاية تلك السنة الدراسية؛ قمنا بعملية إعادة الاختبار للعينة نفسها من الأطفال، وهكذا أصبحت هذه العينة نفسها الموجودة في مرحلة ما قبل تطبيق برنامج الفنون هي العينة الضابطة، وهي نفسها أيضًا، لكن بعد تطبيق برنامج الفنون، هي العينة التجريبية في هذه الدراسة.

استقصاء فينومينولوجي (ظاهراتي)

ينبغي تناول الكثير من الأسئلة والقضايا المتعلقة بالأطفال، كذلك بالفن، ليس من خلال عقل منفتح فحسب، بل من خلال نوع منفتح من التصميم أيضًا، إنه ذلك التصميم الذي لا ينبغي أن يتم فيه الاستبعاد أو المنع لأية معلومات ذات قيمة أو أهمية. ففي دراسة حديثة حول الاستجابات الجمالية الخاصة بالأطفال المكفوفين، تم التصور أولًا لإمكانية القيام بهذه الدراسة في ضوء استخدام سلسلة من الاختيارات التي يقوم بها هؤلاء الأطفال بين عدد من المقارنات الزوجية لعدد من المهام، أي الاختيار لبند واحد من بين بندَيْن كانا يُقدمان له في كل مهمة. لكن بعد استشارة الدكتور «جاك ماتيوز»، وهو الخبير في الجماليات التجريبية؛ تم اتخاذ قرار بأن تشتمل هذه الدراسة على اثنين فحسب من هذه المهام. لقد قمتُ في تلك الدراسة أولًا بالعرض لبعض الأعمال الفنية ثلاثية الأبعاد، التي أنتجها أطفال كان بعضهم من المكفوفين، بينما كان البعض الآخر من ضعاف البصر، والبعض الثالث من المبصرين. وقد عُرضت هذه الأعمال على أطفال مماثلين لتلك المجموعات، فكان بعضهم من المكفوفين، والبعض الآخر من ضعاف البصر، والبعض الثالث من المبصرين. وقد طُلب من كل طِفل أن يختار تلك الأعمال التي أحبها أكثر من غيرها، وتلك التي لم يحبها أكثر من غيرها أيضًا. وأن يخبرنا كذلك عن السبب في اختياراته هذه. وقد أنتجت هذه الإجراءات من هؤلاء الأطفال المحكمين ثروة من المعلومات، ليس فحسب في ضوء تلك الاختيارات النوعية التي حدثت، لكن أيضًا فيما يتعلق بتلك البنود كلها التي تمت ملاحظتها (أي تم لمسها والتعليق

عليها). لقد أيّدت تلك النتائج الكمية، في حقيقة الأمر، ذلك الفرض الذي يقول إن الأطفال سوف يفضلون تلك الأعمال التي قام بها أطفال يماثلونهم، وبخاصة فيما يتعلق بمدى الفائدة التي تقدمها حاسة الإبصار في هذا الشأن (وقد وصلت الدلالة الخاصة بهذه النتيجة إلى مستوى دلالة قدره 5%). وهناك نتيجة أخرى ربما كانت أكثر أهمية هنا؛ وهي ما تبين من وجود تماثلات، وفروق أيضًا، في استجابات هذه المجموعات الثلاث من المحكمين الأطفال، التي كانت أشبه بهاديات أو علامات تشير إلى وجود أساس نفسي محدد (أو قاعدة) يتعلق بوجود حاسة جمالية خاصة لدى المكفوفين كلهم، لكن بدرجات متفاوتة أيضًا. وقد فضل معظم هؤلاء الأطفال أيضًا تلك المنحوتات التي تشتمل على درجة محددة من التنوع، كذلك تلك المنحوتات التي تحتوي على إحساس ما بالنظام.

كذلك كان الأطفال المصابون بضعف فقط، أو خلل ما، في حاسة الإبصار، مختلفين على كل حال عن الأطفال المبصرين، وقد تجلى ذلك الاختلاف من خلال حاجتهم الخاصة إلى إطلاق أسماء، أو عناوين محددة، تحدد هوية تلك الأعمال باعتبارها موضوعات أو منحوتات تمثيلية، أي تمثل شيئًا محددًا في الواقع، كما كانوا مختلفين عن المبصرين أيضًا لأنهم كانوا أقل استجابة، على نحو واضح، مقارنة بهم، وذلك فيما يتعلق بالعناصر التجريدية بشكل عام. كذلك فإنهم قد استجابوا أيضًا على نحو أكثر قوة لبعض الخصائص البنيوية الموجودة في تلك المنحوتات، وبخاصة تلك التي احتوت على بروزات (التي لم يحبوها) وفجوات أو حُفر، وأشكال حاوية لغيرها أو مسيجة (وقد أحبوها). بينما مال المحكمون المبصرون إلى أن يكونوا أكثر موضوعية في أحكامهم، فإن ضعاف النظر منهم قد كانوا أكثر ذاتية، حيث كانوا يدركون الأشياء بوصفها متعلقة بذواتهم على نحو خاص، ويستجيبون أيضًا، ببعض القلق، لأي شيء قد يدركونه على أنه خطير أو غير مستقر. وقد فضّلت بنت كفيفة منحوتة على أخرى، تمثيلًا لا حصرًا، «لأنها لن تسقط بسهولة مثل تلك المنحوتة الأخرى، إن الأشياء التي تسقط بسهولة تجعلني عصبية». إن ما أصبح واضحًا، هكذا، من خلال هذه الدراسة أن المكفوفين ليست لديهم ذائقة جمالية مختلفة فحسب؛ بل إن هذه الذائقة ترتبط لديهم، بطرائق محددة، أيضًا، بخبرتهم الخاصة المتعلقة بذلك العجز الذي يعانون منه.

التقديرات الذاتية للمنتجات الفنية

على كل حال، فإن بعض الأسئلة المطروحة هنا أسئلةٌ ذاتية في جوهرها، ويمكن الإجابة عنها كذلك بطريقة ذاتية أيضًا. وقد كان ذلك هو الحال بالنسبة لنوع آخر من المقابلات الشخصية، التي تقوم على أساس استخدام الفن، التي تم عقدها مع كل طفل من هؤلاء الأطفال الذين وصل عددهم إلى خمسين طفلًا، عقب برنامج صيفي، حضر كل طفل منهم خلاله ست جلسات أسبوعيًا من جلسات العلاج الجماعي بالفن. وكان ينبغي تنسيق الصيغة (أو النموذج أو الاستمارة) الخاصة بمراجعة الجلسات الخاصة بكل فرد، أو وضعها قبل أن ينهي الطفل إنتاج أعماله كلها، عبر فترة الأسابيع الستة هذه. ثم كان يُطلّب من الأطفال أن يعبروا عن استجاباتهم وردود أفعالهم لإبداعاتهم الخاصة، أولًا بطريقة حرة مفتوحة غير محددة من جانبنا. ثم ثانيًا من خلال أسئلة أكثر توجيهًا لهم، وتكون متعلقة بالإبداعات الخاصة بهم التي أحبوها أكثر من غيرها، كذلك التي لم يحبوها أكثر من غيرها، وأيضًا خبراتهم المتعلقة بهذه الأعمال، وغير ذلك من الأمور. وقد وفرت هذه الطريقة فرصة مناسبة، ليس للأطفال فحسب كي يقوموا بالتقدير التقييمي لذواتهم ولأعمالهم، لكن أيضًا للعاملين في هذه الدراسة، في ذلك المكان الذي أجريت فيه، كي يحكموا من خلالها على ما تم تذكره أو كبته أو تقييمه أو رفضه، أو غير ذلك من الأمور بواسطة هؤلاء الأطفال، في ضوء هذا البرنامج القصير لكنه المكثف أيضًا.

لقد راجَعَ «دون» (الذي جاء ذكره في الفصل الثالث عشر من هذا الكتاب) متوالية أو سلسلة أعماله الفنية، ومنذ تلك البدايات الوسواسية القهرية المسيطرة عليها، التي تجلت في شكل تصميم محدد، أعاد إنتاجه في أعماله مرة بعد الأخرى، لأنه لم يكن يفي في البداية بالمعايير التي وضعها لنفسه (الشكل 13.3a). وقد نظر ذلك الولد، الذي كان في العاشرة من عمره، إلى تلك الأعمال التي قام بها في البداية، كذلك إلى تلك الأعمال كلها التي أنتجها خلال ذلك البرنامج، ثم اختار العمل المفضل بالنسبة له، تلك المنحوتة الخاصة بـ«شخص ما» ميت في حمام سباحة من الدم (الشكل 13.3b).

لقد كان إنتاجه هذه المنحوتةَ خلال الجلسة الرابعة يمثل نوعًا من الاختراق Breakthrough في عمله، كذلك كان العملَ الذي جعل الاستبصارَ بمشاعر الغيرة التنافسية القوية، التي كان يُكِنها نحو أخيه

الأصغر أو ضحيته الرمزية، أمرًا ممكنًا. لقد مَكَّن هذا الأمر هذا الطفل الـذي كـان، مـن قبل، مـتوترًا متحفظًا في حـركـتـه، على نحـو شديد الانضباط، الذي كان يتكلم أيضًا من خلال الهمس؛ مِن أن يبدأ في الحركة بحرية، وفي أن يتكلم بصوت مرتفع، بل أن يبقِّع الأشياء بالألوان ويقوم بالعبث وإحداث الجلبة في المكان، من غير أن يخشى من فقدان التحكم في سلوكه، ومن غير أن تغمره أيضًا حالة الشعور بالذنب. وعلى الرغم من أن بعض لوحاته كانت ملطخة بالألوان، من غير نسق محدد، قد كانت تمثل بعض منتجاته الأخيرة في ذلك الصيف؛ إلا أن اختياره للوحة من لوحاته الأخيرة، التي كانت لوحة أكثر توازنًا في تفاصيلها، ثم تقديمها هديةً للمعالجة، وذلك عندما أنهى العلاج الفردي بالفن الخاص به، كان اختيارًا يعكس ذلك التكامل الذي كان قادرًا على الوصول إليه، وتحقيقه أيضًا، في ذلك الوقت.

القياس لمدى رواج الوسائط

من أجل فحص تلك الجوانب الذاتية من العمل من خلال وسائط فنية مختلفة؛ قد يحتاج المرء إلى أن يسجل، وأن يلاحظ، كل تلك الأوجه أو الجوانب الخاصة بالسلوك التعبيري؛ في حين إذا كان عليه أن يقوم، ببساطة، بالقياس والتقدير لأي من تلك الوسائط هي الأكثر ذيوعًا؛ فإن كل ما قد يحتاجه أن يقوم بالعد أو الإحصاء، فقط، لتلك الوسائط التي استخدمت أكثر من غيرها. هكذا، قد كان ممكنًا مراجعة السجلات الخاصة بخمسين (50) من المقابلات الشخصية الفردية الخاصة بالفن، التي تم إجراؤها في المركز (مركز توجيه الأطفال) مع أطفال من أعمار مختلفة، وقد تم تقديم تلك الفرصة نفسها الخاصة بالاختيار للمواد لجميع هؤلاء الأطفال، كما تم التقاط صورة أيضًا للوسائط التي استخدمت، على نحو متكرر، أكثر من غيرها. وقد وجدنا أن أكثر المواد شيوعًا في الاستخدام لدى هؤلاء الأطفال كان الصلصال (بنسبة 24%)، ثم جاءت ألوان التيمبرا في مرتبة قريبة من الصلصال (بنسبة 22.4%)، ثم جاءت مواد الرسم وأقلام التلوين والطباشير والقلم الرصاص (بنسبة 20.5%)، ثم أقلام الألوان السائلة الخاصة بتحديد الخطوط (بنسبة 16.1%)، ثم ألوان الإصبع (8.9%)، وأخيرًا قطع الأخشاب والمواد اللاصقة (8%).

هكذا كان من الواضح أن الطريقة التي ينظم المرء من خلالها مثل تلك

البيانات، تؤثر على النتائج التي تصل إليها، لذلك قد يبدو من المعقول أيضًا أن نجمع بين الصلصال وألوان الإصبع بوصفهما وسائط سائلة، أو أن نجمع بين أقلام الألوان المائية الخاصة بتحديد الخطوط والأدوات الخاصة بالرسم. لذلك فإن أي تغييرات، مثل هذه، قد تعمل أيضا على التعديل في متواليات أو سلاسل العمل الناتجة.

على نحو مماثل أيضًا؛ قد يكون ممكنًا بالنسبة لنا أن نحلل البيانات أيضًا وفقًا للسن، أو النوع (ذكر/أنثى)، أو الفئة التشخيصية المرضية. وقد ينظر المرء إلى تلك المتواليات أو السلاسل الخاصة بالاختيارات التي تحدث خلال ساعة النشاط في الجلسة الواحدة ويفكر فيها، من أجل أن يرى ما إذا كانت هناك أية أنماط متكررة بارزة فيها. على كل حال، فإن هذه الأسئلة والقضايا كلها، قد يمكن الإجابة عنها بمجرد النظر إلى تلك الحقائق التي تم تسجيلها؛ في حين أن أنواعًا أخرى من الأسئلة تدور حول السبب والكيفية التي يستخدم الناس من خلالها الوسائط المختلفة، قد تكون أقل بساطة من أن تتم الإجابة عنها من خلال مثل هذه الطريقة العددية أو التي تقوم بحساب الأعداد البسيطة.

الرسوم الجماعية وديناميات الجماعة

في محاولة أخرى لفهم ما قد يمكن أن نستنتجه بالضبط من المنتجات الفنية للأطفال، نظرتُ وزميل لي من الأخصائيين النفسيين في طبيعة العلاقة الموجودة بين بعض الجوانب التي تم تقييمها وإصدار أحكام جمالية عليها من بعض الرسوم الجدارية الجماعية، وإدراك أعضاء الجماعة لطبيعة تفاعلاتهم في أثناء إبداعهم تلك الأعمال. وقد زودتنا الجلسة التدريبية التي قمنا بها قبل بداية العمل للعاملين، في وحدة علاج الأطفال المقيمين في المكان الذي أجرينا فيه هذه الدراسة، بفرصة جمع البيانات الضرورية.

هكذا طلبنا أولًا من ثلاث مجموعات صغيرة (تتكون كل واحدة منها من خمسة أعضاء أو ستة) أن تعمل معًا في صمت، وترسم باستخدام الطباشير لوحة جماعية وهي تقف حول طاولة (أو منضدة)، وأن يستخدم كل شخص منهم لونًا مختلفًا من الطباشير الملونة. ثم رسمَت كل مجموعة بعد ذلك لوحة جدارية باستخدام أقلام تحديد الخطوط، ثم

أعقبت ذلك مناقشة للموضوع الذي رسموه. وأخيرًا، طُلِب من كل عضو أن يقدم تمثيلًا للجماعة التي ينتمي إليها من خلال استخدامه قطعًا من ورق السيلوفان، مع استخدام لون مختلف بالنسبة لكل فرد في الجماعة. وبعد شهر من ذلك العمل، أجاب كل شخص عن استبيان تدور أسئلته حول ذلك الشخص الذي أشار إليه- أو أشارت إليه- كل عضو من أعضاء هذه الجماعات، على أنه الشخص الأكثر سيطرة أو الأقل سيطرة داخل الجماعة في كل مهمة من المهام التي قاموا بها. وقد قدّر هؤلاء الأفراد أيضًا درجة التماسك، كذلك النظام والحرية وسوء التنظيم، فيما يتعلق بكل نشاط مشترك قاموا به.

كذلك قدّر المحكمون في مقرر دراسي، حول العلاج التعبيري، الدرجات الخاصة بالعملين الجداريين اللذين أنجزتهما كل مجموعة من المجموعات الثلاث سالفة الذكر بالنسبة للأبعاد نفسها أيضًا، أي: درجة التماسك الجماعي والنظام والحرية وسوء التنظيم. وقدّر هؤلاء المحكمون كذلك أكثر الألوان هيمنة أو حضورًا، كذلك الأقل في هذا الجانب، وذلك بالنسبة لكل جدارية تم تنفيذها بالطباشير، وأيضًا التمثيلات التي تم تنفيذها بأوراق السيلوفان لكل مجموعة من هذه المجموعات.

ثم ركّزنا خلال عملية تحليل البيانات على تلك المسألة الخاصة بالكيفية التي ارتبطت من خلالها تقديرات المحكمين – للون السائد وكذلك طبيعة المنتج الجماعي - بتقديرات أعضاء الجماعات هذه للفرد المهيمن داخل الجماعة، كذلك طبيعة التفاعل بين أعضائها. وقد أشارت النتائج هنا إلى وجود درجات من الارتباطات المختلفة إلى حد كبير بين تقديرات المحكمين وتقديرات أعضاء الجماعات، ومع ذلك كانت تلك الدرجات متباينة أيضًا على نحو ملاحَظ بالنسبة لكل جماعة وبالنسبة لكل مهمة على حدة أيضًا. لقد كانت بعض تلك الارتباطات مرتفعة بطريقة دالة، لكن بعضها الآخر كان منخفضًا وسلبيًا، مما يوحي بأن ما يراه شخص ما في لوحة قد يعكس، أو لا يعكس، ما قد شعر به أعضاء الجماعة بأنه قد حدث في أثناء وجودهم وعملهم معًا بداخلها (Rubin & Rosenblim, 1977).

الأسئلة التشخيصية حول فن الطفل

كان جانب من عملي الأول مع الأطفال المضطربين متعلقًا بالعمل مع جماعة من الأطفال الفصاميين صغار السن، الذين كانوا يعالجون في وحدة لعلاج المرضى المقيمين في مستشفى للطب النفسي. وقد سألني رئيس القسم الذي كنت أعمل فيه هناك عما إذا كان الفن الذي ينتجه هؤلاء الأطفال الفصاميون فنًا متسمًا بظهور علامات الاضطراب فيه على نحو يفوق ظهورها في فن الأطفال الأسوياء (الذين كنت أراهم أسبوعيًا في برنامج ترويحي عقب انتهاء اليوم الدراسي)، وإذا كان الأمر كذلك فكيف؟ وقد وجدت صعوبة في التحديد الواضح للفروق الدالة بين الأطفال الفصاميين والأطفال الأسوياء في الأعمال الفنية نفسها، هذا على الرغم من أنه قد كانت هناك، من غير شك، فروق جذرية في سلوك هؤلاء الأطفال الفصاميين فيما يتعلق بالمواد الفنية، كذلك في علاقتهم بي، وقد كانت تلك السلوكيات غريبة غير مألوفة تمامًا.

مِن أجل النظر، على نحو أكثر انتظامًا، في تلك القضية الخاصة بما إذا كانت أعمال هؤلاء الأطفال الفصاميين مختلفة وكيف؟ تم تصميم دراسة علمية، عبر سلسلة من المقابلات الشخصية التي تدور حول الفن، لمجموعة من الأطفال الأسوياء الذين كانوا يماثلون في العمر والنوع (ذكر/أنثى) مجموعة أخرى من الأطفال المحتجزين في المستشفى، الذين تمت اللقاءات بهم على نحو مماثل تمامًا من حيث صيغة العمل أو النموذج المستخدم فيه. ثم تم الاختيار بعد ذلك، بشكل عشوائي، لعينات من الأعمال التي أنتجها أفراد هاتين المجموعتين، وتم عرضها بصفتها شرائح من خلال البروجيكتور على عدد من المحكمين الذين تباينوا وتنوعوا من حيث مقدار خبراتهم مع الأطفال، كذلك مدى معرفتهم بالفن وبالأمراض النفسية.

لقد تم سؤال هؤلاء المحكمين بأن يذكروا ما إذا كانوا قادرين على التمييز بين الأعمال التي قام بها أو أنتجها أطفال فصاميون وتلك التي أنتجها أطفال عاديون. وقد أجاب معظمهم بطريقة تدل على عدم قدرتهم على الحسم لهذا الأمر بطريقة مؤكدة. ثم طُلب منهم بعد ذلك، أن يحددوا أي من (أو ما هي) تلك البنود الأربعين التي عرضت عليهم (وقد تم أخذ نصفها من مجموعة الأطفال الأسوياء والنصف الآخر من مجموعة الفصاميين) يمكن

تصنيفها على أنها فصامية الطابع أو أنها غير فصامية، وأن يذكروا كذلك درجة اليقين التي يشعرون بها بالنسبة لكل بند (غير متأكد، متأكد بدرجة معقولة، متأكد)، كذلك مبررات قراراتهم التي صرحوا بها.

ولأننا كنا نعتقد أن هؤلاء المحكمين ربما سيكونون أكثر دقة عندما تعرض عليهم عينة أكبر من الأعمال الفنية، عرضنا عليهم مجموعاتٍ من المنتجات الفنية التي أنتجت خلال جلسة واحدة، وبالترتيب نفسه الذي ظهرت فيه خلال تلك الجلسة، وطُلب من المحكمين القيام بإصدار أحكام مماثلة، لما سبق طلبه منهم، على هذه الأعمال.

وبما أنني قد بدأت دراستي هذه وأنا أحمل بداخلي ذلك الفرض المتشكك الذي وُلد في أعماقي، عندما حاولت الإجابة عن سؤال رئيس القسم كما ذكرتُ من قبل؛ ظللتُ أشعر بالدهشة أيضا لأنني قد وجدت أن هناك ثلاثة فحسب من بين المحكمين الأربعين قد كانوا القادرين على أن يحكموا بشكل صحيح، على نحو يتجاوز الصدفة المتوقعة، على تلك البنود أو العناصر المأخوذة بشكل فردي أو بشكل جماعي من بين كل ما أنتجه الأطفال في مجموعتي الأسوياء والفصاميين.

بل إنه عندما تم إعطاء هؤلاء المحكمين معلوماتٍ حول العمر الزمني للأطفال وحول نوعهم (الذكور والإناث) لم تصبح دقتهم أكبر. ومع ذلك، تبين من هذه النتائج أيضًا أمرٌ مهم يتعلق بذلك الارتباط الدال الذي ظهر بين الحكمِ على العمل الفني بأنه يخص الأسوياء والقيمةِ الجمالية له (وهو الذي تبين في النهاية، بالنسبة للمنتجات الأربعين الفردية)، مما يوحي بأن ما كان يبدو «جيدًا» بالنسبة للمحكمين بدا «سويًّا» أيضًا بالنسبة لهم. (Rubin & Schachter, 1972)

لقد تبين أيضًا من الوصف المختصر لهذه الدراسة ضرورة الصياغة الأولى الجيدة للسؤال، وأيضًا التصميم والابتكار لطريقة الإجابة عنه، والصياغة كذلك للأسئلة المتفرعة عنه فيما يتعلق بالمتغيرات المهمة في الدراسة (ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، أن تكون هناك أسئلة خاصة بالمنتجات الفنية الجمعية في مقابل وجود أسئلة خاصة بالمنتجات الفردية، كذلك وجود معلومات كافية عن العمر الزمني والنوع (ذكر/أنثى)، وأيضًا مقدار الخبرة الخاصة بالمحكمين ونوعها)، من أجل أن نكتشف بعض الإجابات أو نجدها من خلال الاستقصاء الجيد الذي نقوم به.

كذلك كان بإمكاننا، من خلال دراسة قمنا بها، كانت تمثل قسمًا من دراسة أكبر أجريت على الأمهات الفصاميات وأطفالهن؛ أن نلقي نظرة خاطفة على تلك العلاقة المحتملة بين بعض الجوانب القابلة للقياس من الرسومات من ناحية، والأمراض النفسية من ناحية أخرى. (Rubin, Ragins, Schachter & Wimberly, 1979)

في تلك الدراسة، تساءلنا عما إذا كانت هناك أية فروق في أحكام المحكمين بين تلك الأعمال الفنية التي أنتجتها مجموعتان متماثلتان من الأمهات الفصاميات وغير الفصاميات، كذلك أحكام أطفال كل مجموعة منهما، الموجودين في الأعمار المناسبة للمرحلة الابتدائية من التعليم.

من أجل الرفع إلى أقصى حد ممكن من احتمالية اكتشاف بعض المقاييس أو الإجراءات المميزة على نحو دال؛ استخدمنا تشكيلة متنوعة من المهام الخاصة بالرسم، كذلك معالجات البيانات. وقد اشتملت المهام الخاصة بالأطفال على موضوعات نوعية أو خاصة، لها مقاييس مقننة متاحة (مثل الشخص، الذات)، أو مقاييس يعتقد المعالجون الإكلينيكيون أنها دالة ومهمة (رسم الأسرة، رسم الأسرة الحركية Kinetic Family[1])، واشتملت كذلك على رسومات حرة، واستخدامات حرة للوسائط أيضًا. وقد رسمت الأمهات رسومات حول الشخص (أو الإنسان عامة) والذات والعائلة، كما قامت كل واحدة منهن بالاختيار الحر لأحد الموضوعات ثم رسمه.

كذلك أجريت تقديرات تقييمية لكل الرسومات الخاصة بالشخص (الإنسان) والذات (Harris, 1963). وتم الحصول كذلك على درجات «المؤشر الانفعالي» emotional indicator (Kappitz, 1968)، وذلك بالنسبة لأول رسمتين تم إنتاجهما للشخص (أو الإنسان)، إضافة إلى الدرجات المتعلقة بالمتغير الخاص بمفهوم الذات، وذلك بالنسبة للرسومات التي أنتجها أفراد هذه المجموعات حول أنفسهم. (Badwin & Buick, 1960; Porter, 1971) ، كذلك تم قياس مقدار الارتفاعات الخاصة بالشخصيات الموجودة في رسومات هذه المجموعات من الأمهات والأطفال، والخاصة بالشخص (الإنسان)، كذلك الخاصة بالذات، كما تم أيضًا قياس تلك

(1) الأسرة الحركية: هي تقنيات تشخيصية إسقاطية يطلب فيها رسم شخص أو كائن أو موقف، بحيث يمكن تقييم الأداء المعرفي أو الشخصي أو النفسي لذلك الفرد الذي يطلب منه رسم العائلة الحركية، وقد وضع هذا الأسلوب بيرنز وكوفمان عام 1970، وهنا يُطلب من الأطفال رسم صورة لعائلتهم، بما في ذلك أنفسهم، وهم يفعلون شيئًا أو يقومون بحركات معينة.

المسافة الموجودة بين الشخصيات الخاصة بالذات والخاصة بالأم في رسم كل طفل لعائلته.

لقد أُجريت بعض المحاولات لتحليل المضمون، باستخدام بعض تلك الجوانب القابلة للقياس الكمي؛ مثل: نوع الشخص المرسوم (ذكر/أنثى)، وتكرار وجود الأطفال في الرسم للشخص (الإنسان) في مقابل وجود الراشدين، وتكرار وجود أعمال تشخيصية (يقوم بها أشخاص) في الرسومات، واللوحات الحرة في مقابل وجود أو ظهور أعمال أو أمور غير تشخيصية. وأخيرًا تم إصدار أحكام أيضًا بعد إخفاء المعلومات الأساسية الخاصة بمن أنتج الأعمال تلك، وذلك فيما يتعلق بوجود الأمراض النفسية في تلك الأعمال الفنية، وقد أصدر هذه الأحكام طلاب دراسات عليا، خريجون في برامج للعلاج بالفن، كما حدث في الدراسة سالفة الذكر. كذلك تم تقدير رسومات العائلة بشكل إجمالي، وذلك بالنسبة لأمور مثل درجة الغضب أو درجة التنظيم.

لقد تمت المقارنة، بعد ذلك، بين مجموعتي الأطفال ومجموعتي الأمهات، ولم نجد أي تمايز دال جدير بالذكر بين مجموعتي الأمهات الفصاميات والأمهات السويات من ناحية، ولا بين المجموعتين اللتين قد اشتملتا على أطفالهن، وذلك بالنسبة لأيٍّ من تلك القياسات المستخدَمة. ومع ذلك تبين أن مجموعتي الأطفال قد اختلفتا على نحو دال في بعض التحليلات التي أجريت على المضمون أو المحتوى الخاص بتلك الرسومات؛ ومن ذلك، تمثيلًا لا حصرًا، ما تبين من وجود تكرار للشخصيات الخيالية، أو التضمين لأعضاء في الأسرة في رسومات الشخص (الإنسان)، كذلك التكرار لأعمال غير تشخيصية (مجردة) في اللوحات الحرة.

كما كان الحال أيضًا في الدراسة التي ورد ذكرها سابقًا، فبالنسبة لتلك الرسومات التي قام بها أشخاص تم تشخيصهم على أنهم فصاميون، كذلك للرسومات الخاصة بالأمهات التي اشتملت عليهن المجموعة الضابطة؛ كان المحكمون غير قادرين، في أغلب الحالات، على التمييز أو التبين بشأن وجود المرض النفسي أو علاماته في تلك الرسومات. كذلك لم تكن هناك أية خاصية مميزة من الخصائص المتعلقة برسومات العائلة مختلفة في ضوء تلك الأحكام على نحو دال. وبشكل عام، فإن الدلالات المتضمنة هنا، فيما

يتعلق باستخدام العمل الفني، بصفتها إشارة محذرة مبكرة تتعلق بوجود حالة مرضية أولية أو متوقعة لدى الأطفال الفصاميين؛ كانت دلالة بعيدة عما كنا نأمل في أن نصل إليه، على الأقل فيما يتعلق بالخصائص الشكلية المميزة للرسم.

التنوع في فن الأطفال

لقد قررتُ وزملائي، اعتمادًا على تلك الصعوبات والمشكلات الخاصة بالمحكمين، التي ظهرت من الدراستين السابقتين من ناحية، أن نبحث عن بعض ما قد يكون قد أسهم في شيء من ذلك العجز أو القصور الذي عانى منه هؤلاء المحكمون، ومنعَهم من استخدام مسميات تشخيصية دقيقة لأعمال الأطفال الفنية، لقد ظهر لنا أن ما أسهم في ذلك كان التباين أو التنوع في تلك الأحكام، الذي يرجع إلى أسباب مختلفة، الذي تجلى واضحًا، في أغلب الأحيان، حتى في مجموعات الأعمال التي أنتجها الطفل الواحد نفسه. وقد كانت تلك واحدة من الظواهر التي لفتت انتباهي، غالبًا، خلال عملي العلاجي، هذا على الرغم من أنني لم أكن متأكدة من حدوث ذلك في معظم الأحيان، عند أي مستوى عمري، وبالنسبة لأي نمط من أنماط العجز أو المرض.

من أجل دراسة هذا التباين بصفته ظاهرة ارتقائية، تحدث عبر العمر، قررنا، في نهاية المطاف، أن نستخدم الرسومات الخاصة بالشكل الإنساني، وذلك لأن نظام تقدير الدرجات بالنسبة لهذه الرسومات قد كان النظام الأكثر ثباتًا من بين أنظمة أو طرائق تقدير درجات رسومات الأطفال بشكل عام؛ كما قررنا أن نجمع الأعمال الفنية التي ينتجها أطفال تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات واثنتي عشرة سنة، بالنسبة لعشرين مبحوثًا (عشرة من الأولاد وعشر من البنات) عند كل مستوى عمري. وقد كان معلمو الفنون والمعلمون في مدرسة ابتدائية، الذين كانوا يدرسون مقررًا دراسيًّا معي في ذلِك الوقت، مرحبين بالقيام بجمع البيانات في فصولهم الدراسية، مع استبعاد أعمال أي طفل يكون هناك أي شك بالنسبة له بأنه يعاني من أي اضطراب انفعالي، أو من إعاقة عقلية. (Rubin, Schachter & Ragins, 1983)

هكذا رسم الأطفال أربع رسومات حول «شخص ما» باستخدام القلم

الرصاص وورقة مساحتها 9× 12 بوصة («هي أفضل ما استطاعوا») وقد تم ذلك خلال الوقت نفسه من يومي الاثنين والثلاثاء، ثم خلال يومي الاثنين والثلاثاء في الأسبوع التالي لذلك. وقد تم إعطاء درجات للرسومات (بعد وضع رموز مميزة لها خاصة بنا)، بواسطة محكمين مدربين، وباستخدام مقياس جودانف Goodenough Scale (Harris, 1963)، وتم تقدير مدى التباين والتنوع من خلال تحديد الانحراف المعياري الموجود بين درجات الرسومات الأربع[1].

بالإضافة إلى تقدير درجات التباين، طوّرنا أيضًا شفرة رمزية (كود) خاصة بالترميز لمحتوى التباين أو مضمونه Content Variability (رجل، امرأة، ولد، بنت)، وشفرة رمزية أخرى (كود) خاصة بالتباين البصري Visual Variability (أي: كيف تبدو الصور أو اللوحات الأربع التي رسمها كل طفل؟ متشابهة أو مختلفة؟).

لقد كانت الارتباطات التي تم حسابها بين كل زوجين من أزواج التباين الموجودة هنا ارتباطات دالة؛ مما يوحي بأن تلك التباينات قد كانت كلها جوانب خاصة للظاهرة نفسها. وعلى كل حال، فقد كان المسار الارتقائي الذي ظهر، في تلك الرسومات، مسارًا باعثًا على الدهشة؛ لأنه لم يكن مسارًا مباشرًا ومتناقصًا في تباينه مع تزايد العمر، كما توقعت، لكنه كان مسارًا ذا صورة مفعمة بالارتفاعات والانخفاضات، بحيث وصل إلى أدنى درجات هبوطه في سن الخامسة، كذلك سن العاشرة، ووصل إلى ذروته عند سن الرابعة والثامنة، أما عند سن الثانية عشرة فقد هيمنت عليه التذبذبات والتأرجحات.

لعل من بين الدلالات المتضمنة في هذه النتائج أن تلك الدرجات التي يتم الوصول إليها أو حسابها، اعتمادًا على رسم واحد أو حتى رسمين للشكل الإنساني، سواء استخدمت هذه الدرجات في تحديد المستوى الارتقائي الخاص بنمو الأطفال (Harris, 1963)، أو استخدمت في تحديد المشكلات الانفعالية (Kappitz, 1968)، غالبًا كانت هي الدرجات الأكثر ثباتًا من غيرها. وبالإضافة إلى العوامل الارتقائية، يتساءل المرء أيضًا عن علاقات أخرى متعلقة بهذا الأمر؛ منها: الإبداع (إذا كان يُنظَر للتباين أو التنوع على أنه مؤشر على المرونة)، ومثل الاضطراب الانفعالي (إذا كان ينظر

(1) يمكن تعريف الانحراف المعياري (بالإنجليزية: Standard Deviation) بأنه مقدار بُعد البيانات وانتشارها بالنسبة للوسط الحسابي، ويرمز له عادة بالرمز (σ)، ويمكن إيجاده عن طريق حساب الجذر التربيعي للتباين

للتباين أو التنوع على أنه مؤشر على عدم الاتزان الانفعالي).

إنني أعتقد أن هذه الدراسة أيضًا مثالٌ جيد لتلك الأنواع من الأسئلة البحثية التي قد تظهر من داخل عملية الممارسة للعلاج بالفن، التي تكُون لها دلالاتها المتضمنة أيضًا بالنسبة لعمليات اتخاذ القرارات لدى العاملين في مهن أخرى. وربما كان الأمر الأكثر إثارة هنا، أيضًا، أن مثل تلك الدراسات تعمل على فتح الأبواب المؤدية إلى فهم أفضل للطريقة التي يعمل العقل من خلالها؛ وذلك عندما يعبر عن نفسه من خلال الصور. ولديّ اعتقاد ما هنا بأن الباحثين قد بدأوا الآن فحسب في شق طريقهم الخاص من أجل فحص هذا الأمر، على نحو منتظم.

التداعي الحر ودوره في عملية التفكير بالصور في أثناء النشاط الفني

تقع دراسة موضوع مثل تلك الدافعية الخاصة بفهم عمليات المخ، التي تكون نشطة في أثناء التفكير من خلال الصور، ضمن نطاق دراسة أخرى. لذلك، ولأنني قد كنت مفتونة بخبرتي الخاصة بالتداعي الحر بالكلمات والصور العقلية التي عايشتها خلال التحليل النفسي، بصفتي مريضة ومعالجة أيضًا؛ قررتُ أن أعرف ما قد يحدث عندما يُطلب من بعض الأشخاص أن يجعلوا صورة واحدة (رسمة) أو منحوتة واحدة تتبع، في ظهورها داخل العقل، إحداها الأخرى، على نحوٍ يجعل تلك الصور تظهر في شكل حر، بطريقة غير متعمدة، وبقدر ما يستطيعون الوصول إلى ذلك أو تحقيقه.

هكذا، فإنه من خلال مركز التحليل النفسي، تم تقديم مادة دراسية حول التخيل والتفكير بالصور، هكذا جاء عشرة أفراد لهم خلفيات أو معرفة مسبقة بالفن أو الصحة العقلية إلى ذلك المركز، عبر خمسة أسابيع، وخلال لقاءات كان يستغرق كل منها ساعتين، إذ قاموا بتجارب ومروا بخبرات تدريبية تتعلق بعمليات التداعي الحر الموجودة في الرسم، وفي تشكيل الصلصال، والتصوير الملون، والكولاج، وفي الجلسة النهائية كانوا يختارون صورة واحدة كي يطوروها بشكل أكثر اكتمالًا.

لقد استجاب ستة مشاركين من هؤلاء الأفراد لدعوتي لهم أن يأتوا من أجل إجراء مقابلات شخصية فردية معهم، لمراجعة كل ما يتعلق

بالمنتجات، كذلك العمليات الخاصة بأعمالهم الفنية. ومن خلال تلك اللقاءات توفر لي فَهم أعمق لطبيعة الخبرات الخاصة بهم. وبالإضافة إلى شعوري الخاص بالارتياح بسبب تلك السهولة النسبية التي بدت من خلالها تلك العملية بالنسبة لي؛ فإنني قد كنتُ أيضًا شديدة الدهشة عندما اكتشفت، خلال تلك المقابلات، أن عددًا كبيرًا من هؤلاء الأفراد قد وجد أن هذه المادة المقدمة، خلال ذلك الفصل القصير، قد كانت شخصيًّا ذات قيمة علاجية بالنسبة لهم، في أغلب الأحوال، على نحو مؤثر (كما تجلى ذلك في تغلبهم على تلك العقبات التي كانت تقف منذ وقت طويل في طريق إبداعهم الخاص)، هذا على الرغم من أن هذا الأمر لم يكن من الأشياء التي قد وعدتهم بها أو قد كان متوقَّعًا من جانبي أيضًا.

لقد ثبت أن هذه العملية نفسها قد كانت عملية معقدة، حيث لم يكن هناك أي نمط متسق خاص بها، من فرد إلى آخر، أو من وسيط فني إلى وسيط آخر. لقد ظهرت تلك الأنماط بالفعل، لكنها كانت أنماطًا متباينة، بداية من تلك الأنماط التي تميزت بوجود ذروة ما في النشاط المميز لها وعند نهايتها (أي صورة الذروة Culminating Image التي كان يبدو أن كل تلك الصور قد كانت تقود إليها أو نحوها، من خلال مسار مباشر)، ثم تلك الأنماط ذات الحركات الإيقاعية صعودًا وهبوطًا، من ذات الحركة المتدفقة للأمام وللخلف. (وهو نوع من أنواع التفكير بالصور أو الاتجاه الخاص بالتفكير الذي يتناوب الحضور مع غيره من أنواع التفكير)، ووصولًا إلى تلك الأنماط التي تبدو الذروة الخاصة بها موجودة في موضع ما، في وسط عملية التفكير أو في منتصفها (مع وجود شعور ما بقرب حل مشكلة أو ختامها، عقب ظهور إفادة أو بيان تصويري، أو مصوَّر، موضح لها). ومن الناحية الوجودية، ذكر المشاركون في هذه الدراسة أنه قد كان هناك مستوى مرتفع من الاندماج الانفعالي لديهم، وكان لديهم أحيانًا أيضًا شعور ما بأنهم قد انجرفوا بعيدًا في تفكيرهم، نتيجة لذلك التدفق الخاص بالصور، التي كانت تبدو كأنها تجيء من مكان آخر غير أنفسهم، كما أنها قد كانت تأتي في تتابع سريع ملاحَظ.

هكذا تشير الدراسات العلمية التي تجرى في مجال التفكير بالصور العقلية (Nucho, 1995) إلى ذلك الحضور الكبير للصور البصرية في العقل في كل الأوقات، على نحو يفوق ما قد تم افتراضه بالنسبة لها من قبل.

كذلك هذه الصور لا تستخدم فحسب من أجل حل المشكلات بطريقة منظمة؛ بل إنها تكون متاحة أيضًا كي تستخدم في أنواع أخرى من التفكير اللاشعوري، بما فيها التفكير الإبداعي. لقد فتح هذا الاستقصاء نوافذَ إضافيةً أخرى تطل على ذلك العالم الداخلي الخاص بنا، الذي يقترب العلاج بالفن منه، وبخاصة مع وجود احتمالات أيضًا بالقيام بدراسات أخرى في المستقبل حول هذا المجال، كذلك إمكانية الوصول إلى تطبيقات إكلينيكية أكثر حسمًا، في نهاية المطاف (Rubin, 1981 a).

العلاقات بين الإبداع والصحة النفسية

لقد قمتُ بدراسة على مدرسين تحت التدريب، حاولت خلالها أن أبحث عن تلك العلاقة الموجودة بين الإبداع والصحة النفسية، وهي علاقة شديدة الحيوية بالنسبة لمجال العلاج بالفن. وعلى الرغم من أنه قد كان من الصعب بالنسبة لي أن أجد مقاييس صادقة وثابتة لأي من هذين المتغيرين: الصحة النفسية والإبداع؛ إلا أنني قد اخترت، في النهاية، أن أستخدم أداة بحثية مقننة لقياس أبعاد الشخصية، هي: جدول إدواردز للتفضيلات الشخصية (Edwards personal preference schedule – Edwards, 1959)، وكذلك بعض اختبارات الإبداع التي تم تطويرها بناء على دراسات والاش وكوجان في هذا المجال (1965).

هكذا تم الاختبار أولًا لثمانية من الطلاب كي يتلقوا تدريبًا على «عملية التعلم المصمم ذاتيًا» «Self-Designed Learning Process» وهو التدريب الذي قاده أخصائي نفسي إكلينيكي، بوصفه نوعًا من جماعات الحساسية Sensitivity group التي يتم خلالها التعليم للثقة، والقدرات التعبيرية والرعاية والتفرد، كذلك التعاطف مع الآخرين. ومن خلال التدريبات والمناقشات كذلك تم اختيار مجموعة أخرى تتكون من عشرة مِن الطلاب بطريقة عشوائية للمشاركة في ورشة، قمتُ بقيادتها، لمدة عشرة أسابيع، كان عنوانها: «ورشة العمل الإبداعية»، وقد اشتملت المهام هنا على الحضور لجلسات أسبوعية، تستغرق كل جلسة منها ساعتين، وتشتمل على الاستكشاف من خلال المعايشة للمقاربات الإبداعية المناسبة لكل المجالات الخاصة بالمقررات الدراسية التي تُقدَّم في مستوى المدارس

الابتدائية، من خلال الفنون.

لقد تم اختيار المجموعة الضابطة أيضًا، التي بلغ عددها عشرة طلاب، وحصلت أيضًا على الوحدات المطلوبة نفسها من المقررات الخاصة بالمناهج مثلهم مثل الطلاب الآخرين، خلال الفصل الدراسي نفسه، كما تم تطبيق مقياس إدواردز سالف الذكر، كذلك اختبارات الإبداع، على جميع هؤلاء الأفراد قبل فترة الأسابيع العشرة الخاصة بالتدريب، كذلك بعدها، وهي الأسابيع التي حصلت المجموعتان الأخريان خلالها – أي خلال فترة التدريب - على بعض الخبرات الخاصة التي لم تكتسبها هذه المجموعة الضابطة. وقد كان فحوى الغرض الذي سارت هذه الدراسة بمقتضاه أو حاولت التأكد منه، أن مجموعة الطلاب الذين يتعرضون إلى ورشة الإبداع أو إلى المجموعة التي عملت مع جماعة الطلاب المتدربين التي حصلت على البرنامج الخاص بـ«عملية التعلم المصمم ذاتيًا»؛ سوف تُظهران تغيراتٍ في الإبداع، كذلك في قياسات الشخصية الخاصة بها. وقد تم اختبار كل هؤلاء الطلاب على نحو قابل للمقارنة، خلال الوقت نفسه تقريبًا، على المقاييس التي استخدمت قبل تطبيق البرنامج، وكذلك على اختبار لقياس التصلب الإدراكي وعلى بعض تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للإبداع أيضًا. (Breskin, 1968)

تبيَّن أنه على الرغم من أن عمليات التدخل الخاصة بالتدريب قد كانت هنا عمليات قصيرة نسبيًا، إلا أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا في الدرجات اللاحقة لتطبيق البرنامج على المجموعتين الأوليين، وذلك بالنسبة للإبداع، كذلك بالنسبة لمقياس جدول إدواردز للتفضيلات الشخصية. وقد كانت النتائج كلها في الاتجاه المتوقع، مع إشارة أيضًا إلى وجود تأكيد الفرض الذي طرحتُه في بداية الدراسة، وإن كان محدودًا. وهناك أيضًا تزايد دال على درجات اختبار الإبداع كما كان الحال كذلك بالنسبة لحدوث تغيرات في اتجاه الشعور بحرية شخصية أكبر على مقياس «جدول إدواردز للتفضيلات الشخصية»، وذلك بالنسبة للأعضاء الموجودين في المجموعتين التجريبيتين (الذين تدربوا معي على الإبداع، وعملتُ مع المعلمين المتدربين على برنامج «عملية التعليم المصمم ذاتيًا»). لكن لم يظهر أي تغير بالنسبة لهذين المتغيرين (الإبداع وخصائص الشخصية) بالنسبة لأعضاء المجموعة الضابطة.

مع التسليم بوجود زمن قصير مختصر لعمليات التدخل الخاصة بالتدريب هنا، فإن ما كان مثيرًا للدهشة بالنسبة لي هو ما تبيَّن من أن

وجود أية تغيرات سلوكية هنا، أيًا كانت؛ قد كان وجودًا ملاحَظًا، وقد قمنا بالتكهن ونحن مفعمون بالتفاؤل بأن وجود تلك التلميحات أو الدلائل الصغيرة على الحركة فحسب، أو التغير، في النتائج الخاصة بالمقياس، ربما كان سيكشف عن نفسه، على نحو أكثر قوة، إن كان قد توفر لنا ولهؤلاء الطلاب أيضًا وقت أطول للحصول على مزيد من الخبرات الخاصة المناسبة هنا. (Rubin, 1982 a).

خلال مراجعتي الأدبياتِ في أثناء كتابتي التقرير الخاص بهذه الدراسة، تم تذكيري بأن مجال الإبداع نفسه، من حيث علاقته بالصحة النفسية، لم يزل بعد مجالًا زاخرًا بالتكهنات، وأنّ ما به عددٌ قليل فحسب من الدراسات الإمبيريقية (أو الميدانية العملية)، بل إن تلك الدراسات نفسها تعاني من وجود نتائج متعارضة فيما بينها بداخلها. ومع ذلك، فإن تلك النتيجة التي توصلنا إليها، من دراستنا هذه، نتيجةٌ توحي بأن الوجود داخل جماعة الإبداع قد أدى إلى ظهور بعض النمو في الصحة النفسية؛ وهي نتيجة توحي كذلك بأن تلك الخبرات الخاصة بالفنون أيضًا خبرات علاجية، وإنها قد يمكن أيضًا أن تكون قابلة للقياس بوصفها كذلك.

على الرغم من أنه قد كان هناك أداء يتعلق بالإبداع، كذلك كلام يدور حول الإبداع في «ورشة الإبداع» سالفة الذكر، يظل أيضًا من غير المعروف تحديد مقدار ذلك النمو الذي حدث والذي يمكن أن يُعزى إلى الخبرات الإبداعية نفسها، كذلك ذلك القدر من النمو الذي قد يعزى إلى عملية التكامل الخاصة بهذه الخبرات، التي حدثت –أي عملية التكامل- من خلال المناقشة والتأمل أيضًا. ويرتبط هذا السؤال بدوره بواحد من تلك النقاشات الجدالية الأساسية في العلاج بالفن، الذي يتعلق بالقيمة النسبية للفن بصفته علاجًا مقابل القيمة النسبية للفن في العلاج، وهي قضية، بقدر ما أعرف حتى الآن، لم يتم التعامل معها بشكل تجريبي مناسب.

المقارنة بين المنتجات التي تمخضت عنها المقابلات الخاصة بالفنون التشكيلية والمقابلات الخاصة بالدراما

تفرّعَت الدراسة الحالية ونشأت وتطورت من بحث سابق. حيث سألت وزميلتي المعالجة بالدراما، الدكتورة إلينور إيروين، خمسةً من المعالجين الإكلينيكيين ذوي الخبرة أن يقرؤوا «البروتوكولات» أو المحاضر الخاصة

بعشرة من الأطفال الذين قمنا بمقابلات خاصة بالفن التشكيلي والدراما معهم، خلال اليوم نفسه، وأن يحاولوا كذلك المضاهاة بينهم (Rubin & Irwin, 1975)، وقد أصابنا الذهول لأن هؤلاء المعالجين قد كانوا قادرين على القيام بهذه المقارنات بطريقة ناجحة فيما يتعلق فحسب بنسبة 25% من هذه الحالات. وقد حفزتنا هذه النتيجة غير المتوقعة على القيام بدراسة أخرى لاحقة قضينا خلالها سنوات عدة في القراءة والمراجعة، حتى تطور عنها، في نهاية المطاف، تحليل مفعم بالمعنى للمادة.

هكذا أصبح ممكنًا القيام بمقارنات، لأننا كنا قد أصبحنا قادرين على أن نرى الأطفال أنفسهم من أجل القيام بهذين النوعين من المقابلات الخاصة بالفن التشكيلي، كذلك الخاصة بالدراما خلال اليوم نفسه. (أي أننا التقينا بنصف هؤلاء الأطفال مرة من أجل المقابلات المتتابعة الخاصة بالفن التشكيلي، ومرة أخرى من أجل المقابلات المتتابعة الخاصة بالدراما؛ وعبر أيام الدراسة كلها أيضًا). وهكذا استطعنا أن نحافظ على تلك الحالات ثابتة مستمرة معنا، وأن يكون هناك عدد كافٍ منهم أيضًا (وصل عددهم إلى 24 طفلًا)، حتى نكون قادرين على تعميم النتائج النهائية التي نصل إليها. وقد حدثت عملية الجمع للنتائج في أثناء القيام بالمقابلات التي عُقدت قبل أن يتم وضع هؤلاء الأطفال في الجماعات العلاجية التي تم وصفها في الفصل الرابع عشر من هذا الكتاب.

لقد تطلبت عملية تحليل النتائج منا القيام بالفحص، وكذلك المناقشة، عبر فترة طويلة من الزمن، للمادة التي جمعناها؛ وذلك من أجل أن نكتشف الأبعاد المناسبة التي نستطيع في ضوئها أن نقارن بين هاتين الوسيلتين الفنيتين. ثم إننا قد قمنا، في النهاية، بالنظر والفحص لتلك العناصر الخاصة بالشكل والمضمون في هذين المجالين، وبخاصة تلك العناصر التي كانت قابلة للمقارنة بينهما.

لقد قمنا خلال ذلك أيضًا بالاهتمام بشكل خاص بعوامل؛ مثل: الإنتاجية، والشكل الخاص للعناصر، والجوانب المختلفة من المحتوى، والموضوعات الرئيسية التي تم الاهتمام بها في هاتين الوسيلتين (الفن التشكيلي والدراما)، وأيضًا المستوى الارتقائي، وطبيعة أو درجة التخفي أو الرمز أو التنكر الموجود في الأعمال، وما يشتمل عليه هذان الأمران – طبيعة التخفي ودرجتها - من معالجة خاصة للزمان والمكان. وقد وضعنا في اعتبارنا أيضًا ذلك الاتجاه الخاص الذي كان الطفل يشعر به نحو عمله – أو عملها - وذلك لأن هذا الجانب قد كان أيضًا جانبًا مختلفًا

تمامًا بالنسبة لهاتين الوسيلتين. وقد اكتشفنا، في النهاية، أن الجانب الذي كان أكثر وضوحًا وأهمية في الفن التشكيلي ذلك الجانبُ الخاص بالشكل، بينما الجانب الأكثر وضوحًا وأهمية في الدراما كان الجانب الخاص بالمحتوى أو المضمون. كذلك فإن ذلك القلق الذي كان موجودًا في جلسات الفن التشكيلي كان - في معظم الأحوال - مرتبطًا بحدوث نكوص في الشكل، بينما كان القلق الذي حدث في جلسات الدراما مرتبطًا، في معظم الأحوال، بمحتوى القصة التي يتم أداؤها، أو بمضمونها.

الخلاصة

هناك مشكلات خاصة تتعلق بعملية إجراء بحوث في ميدان العلاج بالفن، ومن خلاله أيضًا؛ وذلك لأن تلك العناصر التي قد نرغب في دراستها، في الغالب، عناصرُ مركبةٌ ويصعب قياسها. وكما هو واضح من هذه الدراسات؛ التي قمنا باستعراضها في هذا الفصل؛ فإن إيجاد طرائق مناسبة صادقة وثابتة للقيام بعمليات تقدير تقييمية للاضطرابات النفسية أو المسار الخاص بها، تقدمًا أو تراجعًا، أمر شديد الصعوبة. إن ملاحظة العملية الفنية بطريقة موضوعية حقيقية والقيام بها كذلك، خلال الوقت نفسه، بطريقة متعاطفة مع من يقوم بهذا العمل الفني؛ أمر شديد الصعوبة، حتى إن كنا نقوم بهذه الملاحظة بالنسبة للأطفال العاديين أيضًا (Brittain, 1979; Gardner, 1980)، والأمر الأكثر صعوبة أيضًا القيامُ بذلك عندما يكون الطفل مختلفًا على نحو خاص؛ لأن القائمين بالملاحظة يكونون مهتمين، خلال ذلك، وراغبين أيضًا في إيجاد جوانب مشتركة بينهم وبين الآخرين، فعلى الرغم من أن عمليات الإدراك الخاصة بهؤلاء الذين يعانون من إعاقات محددة، تكون غالبًا عمليات محرفة أو مشوهة بدرجة تميل إلى أن تكون سلبية على نحو كبير؛ إلا أن هناك أيضًا خطرًا مماثلًا يكون مصاحبًا لما قد نقوم به خاصة عندما لا نرى أو لا نتقبل تلك الاختلافات الواقعية والحقيقية تمامًا، الموجودة في خبرة الحياة الخاصة بهؤلاء الأفراد، بما في ذلك تلك الاختلافات الخاصة بنشاطهم الإبداعي الذي يحدث من خلال الفن. (Rubin, 1981 c)

إن مجال الدراسة الأكثر صعوبة، لكنه الذي يظل الأكثر أهمية هنا، في رأيي، ذلك المجال الخاص بالتقدم، أي الخاص بالمحصلة أو المعرفة لذلك الأثر الذي يحدثه العلاج بالفن على الأطفال الذين نخدمهم. ومرة أخرى،

فإن المشكلة هنا أيضًا مشكلة جديرة بالاعتبار؛ لأننا في أغلب الأحوال نعمل مع جماهير أو مجموعات من الأفراد ونستخدم معهم أدوات بحثية كانت مصممة في أساسها كي تُستخدَم للتقدير التقييمي للأفراد العاديين، ومن ثم فإن استخدامها، هنا، مع أطفال ذوي طبيعة خاصة، يعد استخدامًا لا يتسم بالصدق. ويضاف إلى ما سبق أيضًا أن الكثير من أنواع التغيرات التي نتوقع حدوثها من خلال استخدام العلاج بالفن؛ تغيرات يصعب أن تتجسد خارج عملية العلاج هذه، وفي مؤشرات قابلة للقياس. وعلاوة على ذلك، فإننا عندما نتعامل مع الأطفال نجد، في أغلب الأحوال، أنه من الصعب تمامًا أن نفصل تلك المتغيرات الارتقائية المرتبطة بعمر الطفل عن تلك المتغيرات الأخرى التي نأمل في قياس تأثيراتها، إذ إن تلك المتغيرات الأخرى هذه تكون موجودة بالفعل، لكنها تظل تمثل أيضًا صعوبة في التحكم فيها، وبخاصة في موقف هو بالفعل مثير للحَيرة والارتباك. لقد استطاع المعالج بالفن وفنان الرسم على الزجاج جيمس مينسون James Minson، حديثًا أن يكون قادرًا على أن يظهر ويدلل على حدوث تغيرات سلوكية إيجابية دالة لدى أطفال من جواتيمالا، نتيجة تدخله العلاجي معهم، باستخدام عدد من المقاييس المناسبة في هذا الأمر.

على كل حال، فإنه على الرغم من كل تلك الصعوبات والتعقيدات – وهي صعوبات وتعقيدات حقيقية تمامًا- إلا أن القيام ببحوث في مجال العلاج بالفن، ومن خلاله، قد يكون أيضًا أمرًا ممتعًا بدرجة كبيرة. ففي حين أن تحديد طبيعة الأسئلة التي سيتم استخدامها في تلك البحوث؛ وكذلك تحديد تلك الطرائق التي ستطرح هذه الأسئلة من خلالها، تمثل الخطوتين الأوليين الضروريتين في أي نوع من التقدير التقييمي أو البحوث؛ فإن معظم الدراسات في هذا المجال تستمد قوتها الدافعة من مصادر عدة. لذلك فربما لن يكون من قبيل المصادفة أن تكون معظم الدراسات التي تم وصفها في هذا الفصل دراسات قد تم تحفيزها من خلال حاجات بحثية شعر بها الباحثون الذين قاموا بها على نحو يفوق تلك الحاجات التي كانت تشعر بها تلك المؤسسات التي أجريت فيها تلك البحوث.

إن مثل تلك الرغبات أو الدوافع الخاصة بمحاولة الفهم لظاهرة ملاحظة محددة، أو الاستكشاف لمجال جديد، لم تُوضَع له بعد خريطة طريق مناسبة له، كذلك طرح التساؤلات المتعلقة بتلك الافتراضات العامة التي يتم التمسك بها على نطاق واسع؛ هي كلها رغبات تقوم على أساس

نوازع داخلية تسعى جاهدة نحو الوصول إلى أهدافها على نحو يماثل كثيرًا ما يحدث في أثناء إبداع الفن، وما يحدث كذلك خلال النظر إليه أو مشاهدته. أما فيما يتعلق بالأنشطة الفنية، فإنني أعتقد - في حقيقة الأمر - أن البحوث التي تُستَمد من، أو تقوم على، أساس الاهتمام بتلك الدوافع المحددة لا شعوريًا، هي أيضًا تلك البحوث التي جعلت من الممكن بالنسبة لنا، أن نفهم تلك الأسباب التي تكون من أجلها الأنشطة الفنية محققة للإشباع والرضا لدينا، إلى حد كبير.

إن البحث العلمي يشبه، في جوهره، عملية النظر إلى عمل فني. إنه، أي البحث العلمي، يُعَد طريقة مقبولة يستطيع المرء من خلالها أن ينغمس أو يندمج في حالة الفضول –أو حب الاستطلاع -المطلوبة. والبحث العلمي، كذلك، يشبه في جوهره إنتاجَ عمل فني، إنه أيضًا طريقة صادقة لتحقيق النظام، أو إضفائه، على رؤية المرء الخاصة للعالم، وطريقة كذلك لاستكشاف مناطق جديدة داخل حدود منضبطة أو مُسيطر عليها. إن ما هو مهم هنا، كما هو في أي مجال آخر، أن نكون بقدر تلك الدوافع الخاصة بالمرء التي تدفعه نحو الطرح المنتظم للأسئلة، بحيث لا تقوم تلك الدوافع - بأية طريقة ممكنة - بإعاقة ذلك البحث الذي يأخذ المرء على عاتقه القيام به، أو تقوم كذلك بتحريفه أو جعله ينحرف عن مساره الفعلي. وبالنسبة لي بصفة شخصية، فإن تلك العملية الخاصة بصياغة الأسئلة، كذلك اكتشاف الإجابات من خلال البحوث، كانت عملية مفعمة بالإشباع والرضا على نحو عميق بالنسبة لعقلي، مثلما كانت عملية مساعدة الناس، من خلال الفن، وعملية سارة وممتعة لقلبي أيضًا.

ملاحظة تحذيرية

قد تبدو الإجراءات التي تم وصفها في هذا الكتاب إجراءات بسيطة، وربما قد تبدو خادعة أيضًا. إن الفن أداةٌ قوية؛ إنه ينبغي أن يُستخدَم، كما يفعل الجراح، بعناية ومهارة؛ وذلك إذا كان على من يستخدمه أن ينفُذ، على نحو آمن، ويذهب إلى ما تحت السطح. هكذا يتطلب استخدامُ الوسائط الفنية مع هؤلاء المعاقين أو المضطربين على نحو دال (حتى من غير تحليل العملية أو المنتج) نوعًا من الفهم، ليس للفن فحسب، لكن أيضًا للعالم الخاص بهؤلاء الذين يعمل المرء معهم. إن استخدام الفن مع كل أنماط الأطفال والأسر، باعتباره وسيطًا لعملية التواصل؛ مهمة إكلينيكية

مطلوبة وضرورية، إنها مهمة تحمل بين جنباتها تلك الإمكانات الهائلة الخاصة بها، كذلك تلك المسئولية الكبيرة المماثلة في أهميتها أيضًا.

قد يستطيع أحد الوالدين أو أحد المعلمين، من غير أن يكون قد تلقى أي تدريب إكلينيكي مناسب، أن يزوّد، حقًّا، الأطفال بخبرات فنية مفيدة فعلًا، وقد تكون خبرات علاجية أيضًا على أنحاء شتى. لكن الحذر مطلوب هنا، على كل حال، وبخاصة فيما يتعلق باستخدام مثل هذه الخبرات أو توظيفها من أجل الوصول إلى فهم أعمق أو علاج مشكلات نفسية داخلية.

إن هناك، سواء في عمليتي التقدير التقييمي للسلوك أو في العلاج، نوعًا من الإشراف القريب المباشر على فترات التعلم الخاصة بالمعالجين، كذلك خلال المراحل الأولى من قيامهم بالعلاج بالفن، وهو إشراف لا يبدو لي مرغوبًا فحسب، بل ضروريًا أيضًا. إن التعامل مع هؤلاء الذين هم معرضون بالفعل لخطر الإصابة بالأمراض النفسية أو هؤلاء الذين ينفتحون على الآخرين أو يصارحونهم بطريقة محددة، تجعلهم أكثر عرضة للإصابة على نحو محدد؛ تعاملٌ يمكن أن يكون مفيدًا أو ضارًا. إن المرء لا يحتاج هنا إلى أن يكون خائفًا أو أن يقع في براثن خشية القيام بأشياء كثيرة رائعة ومفعمة بالمعنى مع الأطفال من خلال الفن، لكن عليه أن يحترم دائمًا الأهمية والتفرد الخاصّين بالحياة الوجدانية للطفل. كذلك ينبغي أن ينمو المرء، أو تتم تنشئته، على أن يحترم، من خلال بعض الرهبة والتواضع، تلك القوة الفعالة الخاصة بالفن، وبخاصة في سياق تلك العلاقات الإنسانية التي يتم تعزيزها عن طريق العلاج بالفن. وأخيرًا، فإن على المرء دائمًا أن يحترم، عندما يعمل مع الأطفال، تلك العلاقة الأولية الأساسية الموجودة مع الأسرة.

كذلك قد يبدو، من بعض الأفكار والخلاصات المكثفة تمامًا الموجودة في هذا الكتاب، أن العلاج بالفن مع «طفل مضطرب» هو فحسب علاج يشتمل ببساطة على مساعدة الأطفال أو الصغار، من أجل التعبير عن تلك العداوة المكبوتة بداخلهم نحو الأشخاص ذوي الدلالة في حياتهم.

على كل حال، ينبغي على المرء أن يحافظ على وجود توازن دقيق حساس هنا، وذلك من أجل أن يحمي الطفل من مشاعر الذنب الزائدة التي قد يشعر بها، كذلك من أجل حمايته من العمليات الانتقامية المحتملة التي يقوم بها نحوه آخرون في بيئته. وهذا أحد الأسباب التي تجعل من الضروري أن يعمل المرء بالتعاون مع الوالدين عندما يكون أحد الأطفال مشاركًا في

عملية خاصة بالتغيير، مثل العلاج، التي قد تطلق سلوكيات واضحة صريحة قد تكون مهدّدة للطفل أو للآخرين، إذا لم تكن الأسرة قد تم إعدادها جيدًا لذلك. وحتى مع وجود الدعم الوالدي (من أحد الوالدين أو منهما معًا) لعملية العلاج؛ فإن المرء ينبغي عليه أن يحترم دائمًا حاجة الطفل إلى تكوين وسائل دفاعية كافية خاصة به، على النحو نفسه الذي يكون خلاله هذا الطفل أيضًا في حاجة إلى التسامح أو التغاضي عن بعض اندفاعاته الممنوعة. لذلك، فإن الرسالة الخاصة بهذه الملاحظة التحذيرية، هي ما يلي: لا تكن شخصًا مفعمًا بالخوف، ولا تكن أيضًا شخصًا لا يعرف الخوف؛ لكن تقدم في طريقك بعينين مفتوحتين، كُن مفعمًا بالاحترام للقيمة الخاصة بالطفل بصفته إنسانًا، كذلك احترام القوة الخاصة بالفن وطاقاته. وإذا كنت لم تزل بعد في مرحلة البداية من عملك، فكن متأكدًا من وجود شخص آخر معك يتسم بقدرته على فهم عمليات التقدير التقييمي، كذلك العلاج، أفضل منك، على نحو يمكّنه من أن يكون مرشدًا هاديًا لك في طريقك. وإذا كان ذلك الشخص قادرًا على فهم الفن أيضًا، سيكون الأمر أفضل كثيرًا بالنسبة لك. لأن هؤلاء المعالجين الإكلينيكيين «الطبيعيين» قد يمكنهم أن يضيفوا نوعًا من العمق الخاص بالفهم إلى تلك الحدوس الخاصة بهم. وإنني أعتقد كذلك أن كل هؤلاء الذين يأخذون على عاتقهم القيام بتلك المهمة المهيبة الجليلة الخاصة بمساعدة الآخرين، تكُون على عاتقهم أيضًا تلك المسئولية الخاصة بالقيام بعملهم بأكبر قدر يستطيعون تطويره من الحساسية ومن المهارة. وهكذا أختتم هذا الكتاب وأنا مفعمة بأمل خاص بأن هؤلاء الذين قد قرأوه، بالفعل، لن يواصلوا فحسب العمل على تنفيذ ما جاء فيه، لكنهم سوف يقومون بذلك بعناية كبيرة أيضًا.

المراجع

- Aach-Feldman, S., & Kunkle-Miller, C. (2001). Developmental art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 226–240). New York:Brunner-Routledge.
- Adler, J. (1970). Looking for me. [Motion picture]. Pittsburgh, PA: Maurice Falk Medical Fund.
- Alkema, C. J. (1971). Art for the exceptional. Boulder, CO: Pruett Publishing Co.
- Allan, J. (1988). Inscapes of the child's world. Dallas, TX: Spring Publications.
- Allan, J., & Bertoia, J. (1992). Written paths to healing. Dallas, TX: Spring Publications.
- Allen, P. B. (1995). Art is a way of knowing. Boston: Shambhala.
- Alschuler, R., & Hattwick, L. W. (1969). Painting and personality (Rev. ed.) Chicago: University of Chicago Press.
- Anderson, F. E. (1992). Art for all the children (2nd ed.) Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Anderson, F. E. (1994). Art-centered education and therapy for children with disabilities. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Appel, K. E. (1931). Drawings by children as aids in personality studies. American Journal of Orthopsychiatry, 1, 129–144.
- Arnheim, R. (1954). Art and visual perception. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1967). Toward a psychology of art. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arnheim, R. (1969). Visual thinking. Berkeley, CA: University of California Press.
- Arrington, D. B. (2001). Home is where the art is. Springfield, IL:

Thomas.

- Ault, R. E. (1989). Art therapy with the unidentified patient. In H. Wadeson, J. Durkin, & D. Perach (Eds.), Advances in art therapy (pp. 222–239). New York:Wiley.
- Axline, V. M. (1947). Play therapy. New York: Ballantine Books.
- Axline, V. M. (1964). Dibs: In search of self. New York: Ballantine Books.
- Bach, S. (1990). Life paints its own span: On the significance of spontaneous pictures by seriously ill children. Zurich: Daimon.
- Barron, F. (1966). Creativity in children. In H. P. Lewis (Ed.), Child art: The beginnings of self-affirmation (pp. 75–91). Berkeley, CA: Diablo Press.
- Barron, F. (1970). Commentary for No war toys. Los Angeles: No War Toys.
- Barron, F. (1972). Artists in the making. New York: Seminar Press.
- Baruch, D. W., & Miller, H. (1952). Developmental needs and conflicts revealed in children's art. American Journal of Orthopsychiatry, 22, 186–203.
- Beittel, K. E. (1973). Alternatives for art education research. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- Bender, L. (Ed.). (1952). Child psychiatric techniques. Springfield, Illinois: Charles C., Thomas.
- Berlyne, D. E. (1971). Aesthetics and psychobiology. New York: Meredith Corporation.
- Bertoia, J. (1993). Drawings from a dying child: Insights into death from a Jungian perspective. New York: Routledge.
- Betensky, M. G. (1973). Self-discovery through self-expression. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Betensky, M. G. (1995). What do you see? London: Jessica Kingsley.
- Betensky, M. G. (2001). A phenomenological approach to art therapy. In J. A.

- Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 121–133). New York: Brunner-Routledge.
- Bettelheim, B. (1950). Love is not enough. Glencoe, IL: The Free Press.
- Bettelheim, B. (1964). Art: A personal vision. In Art: The measure of man (pp. 41–64). New York: The Museum of Modern Art.
- Betts, D. J. (2003). Creative arts therapies approaches in adoption and foster care. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Blos, P. (1962). On adolescence. New York: The Free Press.
- Bodwin, R. F., & Bruck, M. (1960). The adaptation and validation of the Draw-A-Person Test as a measure of self-concept. Journal of Clinical Psychology, 16, 414–416.
- Boenheim, C., & Stone, B. (1969). Pictorial dialogues: Notes on a technique. Bulletin of Art Therapy, 8, 67–69.
- Breskin, S. (1968). Measurement of rigidity: A non-verbal test. Perceptual and Motor Skills, 27, 1203–1206.
- Brittain, W. L. (1979). Creativity, art, and the young child. New York: Macmillan.
- Brocher, T. (1971). Parents' schools. Psychiatric Communication (WPIC), 13, 1–9.
- Brooke, S. (2004). Tools of the trade: A therapist's guide to art therapy assessments. (2nd ed.). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Brown, E. V. (1975). Developmental characteristics of clay figures made by children from age three through age eleven. Studies in Art Education, 16, 45–53.
- Buber, M. (1965). Between man and man. New York: Macmillan.
- Buck, J. N. (1948). The H-T-P Test. Journal of Clinical Psychology, 4, 151–159.
- Burns, R. C. (1987). Kinetic house-tree-person drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Burns, R. C., & Kaufman, S. H. (1970). Kinetic family drawings.

New York: Brunner/Mazel.

- Bush, J. (1997). The handbook of school art therapy. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Buxbaum, E. (1949). Your child makes sense. New York: International Universities Press.
- Cane, F. (1951). The artist in each of us. Craftsbury Common, VT: Art Therapy Publications.
- Carey, L. (1999). Sandplay therapy with children and families. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Cartwright, D., & Zander, A. (Eds.). (1981). Group dynamics: Research and theory. (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Case, C., & Dalley, T. (Eds.). (1990). Working with children in art therapy. London: Tavistock.
- Cassidy, J., & Shaver, P. (Eds.). (1999). Handbook of attachment theory. New York: Guilford.
- Chazan, S. (2002). Profiles of play. London: Jessica Kingsley.
- Children of Cardozo . . . Tell it like it is. (1968). Cambridge, MA: Education Development Center.
- Clements, C. B., & Clements, R. D. (1984). Art and mainstreaming. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Cohen, B. M., Hammer, J. S., & Singer, S. (1988). The Diagnostic Drawing Series. The Arts in Psychotherapy, 15, 11–21.
- Cohen, F. (1974). Introducing art therapy into a school system: Some problems. Art Psychotherapy, 2, 121–136.
- Cohen-Liebman, M. S. (2003). Drawings in forensic investigation of childhood sexual abuse. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 167–180). New York: Guilford.
- Cohn, R. C. (1969–1970). The theme-centered interactional method: Group therapists as group educators. Journal of Group Psychoanalysis and Process, 2, 19–36.
- Colarusso, C. A. (1992). Child and adult development. New York:

Plenum.

- Cole, N. R. (1966). Children's arts from deep down inside. New York: John Day.
- Coles, R. (1992). In M. Sartor (Ed.), Their eyes meeting the world: The drawings and paintings of children. New York: Houghton Mifflin.
- Comins, J. (1969). Art motivation for ghetto children. School Arts, 69, 6–7.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corcoran, A. L. (1954). Color usage in nursery school painting. Child Development, 25, 107–113.
- Councill, T. (1999). Art therapy with pediatric cancer patients. Physiological effects of creating mandalas. In C. Malchiodi (Ed.), Medical art therapy with children (pp. 75–94). London: Jessica Kingsley.
- Cox, M. V. (1992). Children's drawings. London: Penguin Books.
- Cox, M. V. (1993). Children's drawings of the human figure. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cox, M. V. (1997). Drawings of people by the under-5's. London: Folmer.
- Culbert, S. A., & Fisher, G. (1969). The medium of art as an adjunct to learning in sensitivity training. Journal of Creative Behavior, 3, 26–40.
- Curry, N. E. (1971). Consideration of current basic issues in play. In N. E. Curry (Ed.), Play: The child strives toward self-realization (pp. 51–61). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Davidson, A., & Fay, J. (1964). Fantasy in middle childhood. In M. R. Haworth (Ed.), Child psychotherapy (pp. 401–406). New York: Basic Books.
- Denny, J. M. (1972). Techniques for individual and group art

therapy. American Journal of Art Therapy, 11, 117–134.

- Despert, J. L. (1938). Technical approaches used in the study and treatment of emotional problems in children II. The Psychiatric Quarterly, 12, 176–194.
- Dewdney, S., Dewdney, I. M., & Metcalfe, E. V. (1967). The art-oriented interview as a tool in psychotherapy. Bulletin of Art Therapy, 7, 4–19.
- Dewey, J. (1934). Art as experience. New York: Capricorn Books.
- Di Leo, J. H. (1970). Young children and their drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Di Leo, J. H. (1974). Children's drawings as diagnostic aids. New York: Brunner/Mazel.
- Di Leo, J. H. (1977). Child development: Analysis and synthesis. New York: Brunner/Mazel.
- Di Leo, J. H. (1983). Interpreting children's drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Drachnik, C. (1995). Interpreting metaphors in children's drawings: A manual. Burlingame, CA: Abbeygate Press.
- Dubowski, J. K. (1984). Alternative models for describing the development of children's graphic work: Some implications for art therapy. In T. Dalley (Ed.), Art as therapy (pp. 45–61). New York: Routledge.
- Dunn, M. D., & Semple, R. A. (1956). "But still it grows": A use of spontaneous art in a group situation. Devon, Pennsylvania: Devereux Foundation.
- Edwards, A. L. (1959). Edwards Personal Preference Schedule. New York: The Psychological Corporation.
- Edwards, B. (1979). Drawing on the right side of the brain. Los Angeles: Jeremy Tarcher.
- Edwards, B. (1986). Drawing on the artist within. New York: Simon & Schuster. Ehrenzweig, A. (1967). The hidden order of art. London: Weidenfeld and Nicholson.

- Elkisch, P. (1945). Children's drawings in a projective technique. Psychological Monographs, 58, No. 1.
- Elkisch, P. (1948). The 'Scribbling Game'—a projective method. Nervous Child, 7, 247–256.
- Erikson, E. H. (1950). Childhood and society. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. H. (1959). Growth and crises of the healthy personality. Identity and the Life Cycle, Psychological Issues, 1, 50–100.
- Erikson, E. H. (1972). Play and Vision. Harvard Today, May, p. 13.
- Erikson, J. M. (1988). Wisdom and the senses. New York: Norton.
- Evans, K., & Dubowski, J. (2001). Art therapy with children on the autistic spectrum. London: Jessica Kingsley.
- Finley, P. (1975). Dialogue drawing: An image-evoking communication between analyst and analysand. Art Psychotherapy, 2, 87–99.
- Fraiberg, S. M. (1955). The magic years: Understanding and handling the problems of early childhood. New York: Scribner's.
- Frankl, V. E. (1959). Man's search for meaning. New York: Pocket Books.
- Freud, A. (1936). The ego and the mechanisms of defense. New York: International Universities Press.
- Freud, A. (1946). The psychoanalytical treatment of children. New York: Schocken.
- Freud, A. (1965). Normality and pathology in childhood: Assessments of development. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1908). Creative writers and day-dreaming. In J. Strachey (Ed. & Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 9, pp. 141–156). London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1910). Leonardo da Vinci and a Memory of his Childhood. In J. Strachey (Ed. & Trans.), The standard edition of the complete

psychological works of Sigmund Freud (Vol. 2, pp. 63–138). London: Hogarth Press.

- Freud, S. (1921). Group psychology and the analysis of the ego. In J. Strachey (Ed.& Trans.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 67–145). London: Hogarth Press.
- Freund, C. (1969). Teaching art to the blind child integrated with sighted children. New Outlook for the Blind, 63, 205–210.
- Furman, E. (1969). Treatment via the mother. In R. A. Furman & A. Katan (Eds.), The therapeutic nursery school (pp. 64–123). New York: International Universities Press.
- Furth, G. M. (1988). The secret world of drawings. Boston: Sigo.
- Gantt, L., & Schmal, M. (Eds.). (1974). Art therapy: A bibliography. Rockville, MD: National Institutes of Mental Health.
- Gantt, L., & Tabone, C. (1998). The rating manual. Morgantown, WV: Gargoyle Press.
- Gantt, L., & Tabone, C. (2003). The Formal Elements Art Therapy Scale and Draw a person picking an apple from a tree." In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 420–427). New York: Guilford.
- Gardner, H. (1980). Artful scribbles: The significance of children's drawings. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1982). Art, mind, and brain. New York: Basic Books.
- Gendlin, E. T. (1962). Experiencing and the creation of meaning. New York: Free Press.
- Gerber, N. (1996). The brief art therapy screening evaluation. Philadelphia: Author.
- Gil, E. (1991). The healing power of play. New York: Guilford.
- Gillespie, J. (1994). The projective use of mother-and-child drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Ginott, H. G. (1961). Group psychotherapy with children. New

York: McGraw-Hill.

- Ginott, H. G. (1965). Between parent and child. New York: Macmillan.
- Goldstein, S. B., Deeton, K. D., & Barasch, J. (1975, March). The family joint mural: Family evaluation technique. Paper presented at the California State Psychological Association Convention, Anaheim, CA.
- Golomb, C. (1974). Young children's sculpture and drawing. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Golomb, C. (1992). The child's creation of a pictorial world. Berkeley, CA: University of California Press.
- Golomb, C. (2002). Child art in context: A cultural and comparative perspective. Washington, DC: American Psychological Association.
- Goodnow, J. (1977). Children drawing. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GrЪzinger, W. (1955). Scribbling, drawing, painting. New York: Humanities Press.
- Gussak, D., & Virshup, E. (Eds.). (1997). Drawing time: Art therapy in prisons and forensic settings. Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Haeseler, M. (1987). Censorship or intervention: "But you said we could draw whatever we wanted!" American Journal of Art Therapy, 26, 11–16.
- Hagood, M. (2000). The use of art in counseling child and adult survivors of childhood sexual abuse. London: Jessica Kingsley.
- Halpin, G., Halpin, E., & Torrance, E. P. (1973). Effects of blindness on creative thinking abilities of children. Developmental Psychology, 9, 268–274.
- Hammer, E. F. (Ed.). (1958). The clinical application of projective drawings. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Hammer, E. F. (Ed.). (1997). Advances in projective drawing interpretation. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Hammer, M., & Kaplan, A. M. (1967). The practice of psychotherapy with children. Homewood, IL: Dorsey Press.
- Hanes, K. M. (1982). Art therapy and group work: An annotated bibliography. Westport, CT: Greenwood Press.
- Hare, A. P., & Hare, R. P. (1956). The Draw-A-Group Test. Journal of Genetic Psychology, 89, 51–59.
- Harms, E. (1948). Play diagnosis. Nervous Child, 7, 233–246.
- Harris, D. B. (1963). Children's drawings as measures of intellectual maturity. New York: Harcourt, Brace, and World.
- Hartley, R., Frank, L., & Goldenson, R. (1952). Understanding children's play. New York: Columbia University Press.
- Haupt, C. (1969). Creative expression through art. Education of the Visually Handicapped, 1, 41–43.
- Haworth, M. R. (Ed.). (1964). Child psychotherapy. New York: Basic Books.
- Hays, R., & Lyons, S. (1987). The bridge drawing: A projective technique for assessment in art therapy. The Arts in Psychotherapy, 8, 207–217.
- Hedges, L. E. (1983). Listening perspectives in psychotherapy. New York: Jason Aronson.
- Henderson, P., & Lowe, K. (1972, November). Reducing focus on the patient via family videotape playback. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Psychiatric Services for Children, Washington, DC.
- Henley, D. (1992). Exceptional children, exceptional art. Worcester, MA: Davis Publications.
- Henley, D. (2001). Images in the lessons: Art therapy in creative education. In
- J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 326–339). New York: Brunner-Routledge.
- Hill, A. (1945). Art versus illness. London: George Allen and

Unwin. Hill, A. (1951). Painting out illness. London: George Allen and Unwin.

- Horovitz-Darby, E. (1988). Art therapy assessment of a minimally language skilled deaf child. In Mental health assessment of deaf clients: Special conditions (pp. 115–127). Proceedings from the 1988 University of California's Center on Deafness Conference. Little Rock, AK: ADARA.
- Horowitz, M. J. (1983). Image formation and psychotherapy. New York: Jason Aronson.
- Howard, M. (1964). An art therapist looks at her professional history. Bulletin of Art Therapy, 4, 153–156.
- Hulse, W. C. (1952). Childhood conflict expressed through family drawings. Journal of Projective Techniques, 16, 66–79.
- Irwin, E. C. (1983). The diagnostic and therapeutic use of pretend play. In C. E. Schaefer & K. J. O'Conner, (Eds.), Handbook of play therapy (pp. 148–173). New York: Wiley.
- Irwin, E. C., & Malloy, E. S. (1975). Family puppet interview. Family Process, 14, 179–191.
- Irwin, E. C., & Rubin, J. A. (1976). Art and drama interviews: Decoding symbolic messages. Art Psychotherapy, 3, 169–175.
- Irwin, E. C., Rubin, J. A., & Shapiro, M. I. (1975). Art and Drama: Partners in Therapy. American Journal of Psychotherapy, 29, 107–116.
- Irwin, E. C., & Shapiro, M. I. (1975). Puppetry as a diagnostic and therapeutic technique. In I. Jakab (Ed.), Psychiatry and art, vol. 4 (pp. 86–94). New York: S. Karger.
- Jakab, I. (19561998/). Pictorial expression in psychiatry: Psychiatric and artistic analysis. Budapest: Akademiai Kiado.
- Jewish Museum of Prague. (1993). I have not seen a butterfly around here. Prague: The Jewish Museum.
- Jung, C. G. (1964). Man and his symbols. New York: Doubleday.
- Kaelin, E. F. (1966). The existential ground for aesthetic education.

Studies in Art Education, 8, 3–12.

- Kalff, D. M. (1980). Sandplay. Boston: Sigo Press.
- Kaplan, F. (2003). Art-based assessments. In C. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 25–35). New York: Guilford.
- Kaye, G. (1968). Color education in art. Color Engineering, 7, 15–20.
- Kellogg, J. (1978). Mandala: Path of beauty. Clearwater, FL: Association for Teachers of Mandala Assessment.
- Kellogg, R. (1969). Analyzing children's art. Palo Alto, CA: National Press Books.
- Kinget, G. M. (1952). The drawing completion test: A projective technique for the investigation of personality. New York: Grune and Stratton.
- Klein, M. (1932). The psycho-analysis of children. London: Hogarth.
- Klepsch, M., & Logie, L. (1982). Children draw and tell: An introduction to the projective uses of children's human figure drawings. New York: Brunner/Mazel.
- Klorer, P. G. (2000). Expressive therapy with troubled children. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Klorer, P. G. (2003). Sexually abused children: Group approaches. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 339–350). New York: Guilford.
- Knill, P., Levine, E. G., & Levine, S. K. (2004). Principles and practice of expressive arts therapy. London: Jessica Kingsley.
- Konopka, G. (1963). Social group work: A helping process. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Koppitz, E. M. (1968). Psychological evaluation of children's human figure drawings. New York: Grune and Stratton.
- Koppitz, E. M. (1984). Psychological evaluation of HFD's by middle-school pupils. New York: Grune & Stratton.
- Kovner, A. (Ed). (1968). Childhood under fire: Stories, poems and

drawings by children during the Six Days War. Israel: Sifriat Poalim.

- Kramer, E. (1958). Art therapy in a children's community. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Kramer, E. (1971). Art as therapy with children. New York: Schocken Books.
- Kramer, E. (1979). Childhood and art therapy. New York: Schocken Books.
- Kramer, E. (2000). L. A. Gerity (Ed.), Art as therapy: Collected papers. London: Jessica Kingsley.
- Kramer, E. (2001). Sublimation and art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 28–39). New York: Brunner-Routledge.
- Kramer, E., & Schehr, J. (2000). An art therapy evaluation session for children. In L. A. Gerity (Ed.), Art as therapy: Collected papers (pp. 73–93). London: Jessica Kingsley.
- Kris, E. (1952). Psychoanalytic explorations in art. New York: Schocken Books.
- Kubie, L. (1958). Neurotic distortion of the creative process. New York: Noonday Press.
- Kunkle-Miller, C. (1982). Research study: The effects of individual art therapy on emotionally disturbed deaf children and adolescents. Proceedings, 13th Annual AATA Conference.
- Kunkle-Miller, C. (1985). Competencies for art therapists whose clients have physical, cognitive or sensory disabilities. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Kwiatkowska, H. Y. (1962). Family art therapy: Experiments with a new technique. Bulletin of Art Therapy, 1, 3–15.
- Kwiatkowska, H. Y. (1967). The use of families' art productions for psychiatric evaluation. Bulletin of Art Therapy, 6, 52–69.
- Kwiatkowska, H. Y. (1978). Family therapy and evaluation through art. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Lachman-Chapin, M. (2001). Self psychology and art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 66–78). New York: Brunner-Routledge.
- Landgarten, H. B. (1981). Clinical art therapy. New York: Brunner/ Mazel.
- Landgarten, H. B. (1987). Family art psychotherapy: A clinical guide and casebook. New York: Brunner/Mazel.
- Langer, S. K. (1953). Feeling and form. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langer, S. K. (1957). Deceptive analogies: Specious and real relationships among the arts. In Problems of art. New York: Charles Scribner's Sons.
- Langer, S. K. (1958). The cultural importance of the arts. In M. E. Andrews (Ed.), Aesthetic form and education (pp. 1–8). Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Lantz, B. (1955). Easel Age Scale. Los Angeles: Test Bureau.
- Lehman, L. (1969). Let there be art! School Arts, 68, 46.
- Levick, M. F. (1983). They could not talk and so they drew: Children's styles of coping and thinking. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Levick, M. F. (2001). The Levick cognitive and emotional art therapy assessment (LECATA). Boca Raton, FL: Author.
- Levine, S., & Levine, E. (1999). Foundations of expressive arts therapy: Theoretical nd clinical perspectives. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Levy, S., & Levy, R. A. (1958). Symbolism in animal drawings. In E. F. Hammer (Ed.), The clinical application of projective drawings (pp. 311–343). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Lewis, J., & Blotcky, M. (1997). Child therapy: Concepts, strategies, and decisionmaking. New York: Brunner/Mazel.
- Lewis, P. B. (1993). Creative transformation.Wilmette, IL: Chiron Publications.

- Lindsay, Z. (1972). Art and the handicapped child. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Linesch, D. G. (1988). Adolescent art therapy. New York: Brunner/ Mazel.
- Linesch, D. G. (Ed.). (1993). Art therapy with families in crisis. New York: Brunner/Mazel.
- Lorand, S. (1967). Preface. In A. Zaidenberg (Ed.), The emotional self (p. 24). New York: Bell Publishing Company.
- Lowenfeld, M. (1971). Play in childhood (2nd ed.). New York: Wiley.
- Lowenfeld, M. (1979). The world technique. London: Allen & Unwin.
- Lowenfeld, V. (1952). The nature of creative activity (2nd ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Lowenfeld, V. (1954). Your child and his art. New York: Macmillan.
- Lowenfeld, V. (1957). Creative and mental growth (3rd ed.). New York: Macmillan.
- Lüscher, M. (1969). The Lüscher Color Test. New York: Random House.
- Lusebrink, V. B. (1990). Imagery and visual expression in therapy. New York: Plenum Press.
- MacGregor, J. M. (1989). The discovery of the art of the insane. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Machover, K. (1949). Personality projection in the drawing of the human figure. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Makarova, E., & Seidman-Miller, R. (1999). Friedl Deicker-Brandeis, Vienna 1891– Auschwitz 1944. Los Angeles: Tallfellow Press.
- Malchiodi, C. A. (1997). Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.

- Malchiodi, C. A. (1998). Understanding children's drawings. New York: Guilford.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (1999). Medical art therapy with children. London: Jessica Kingsley.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2004). Expressive therapies. New York: Guilford.
- Malchiodi, C. A., Kim, D., & Choi, W. S. (2003). Developmental art therapy. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 93–105). New York: Guilford.
- Malraux, A. (1978). The voices of silence. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Manning, T. M. (1987). Aggression depicted in abused children's drawings. The Arts in Psychotherapy, 14, 15–24.
- Maslow, A. (1959). Creativity in self-actualizing people. In H. H. Anderson (Ed.), Creativity and its cultivation (pp. 83–95). New York: Harper & Row.
- Mattil, E. L. (1972). The self in art education. Research Monograph 5, Washington, DC: National Art Education Association.
- McFarland, M. B. (1978). Reality as a source of creativity. In E. A. Roth & J. A.
- Rubin (Eds.), Perspectives on art therapy (pp. 5–6). Pittsburgh, PA: Pittsburgh Child Guidance Center.
- McKim, R. H. (1972). Experiences in visual thinking. Belmont, CA: Wadsworth.
- McNiff, S. (1981). The arts and psychotherapy. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- McNiff, S. (1998). Art-based research. London: Jessica Kingsley.
- Meerloo, J. A. M. (1968). Creativity and eternization. New York: Humanities Press.
- Michael, J. A. (Ed.). (1982). The Lowenfeld lectures. University Park, PA: Pennsylvania State University Press.

- Mills, A. (2003). The Diagnostic Drawing Series. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 401–409). New York: Guilford.
- Milner, M. (1957). On not being able to paint. New York: International Universities Press.
- Milner, M. (1969). The hands of the living god. New York: International Universities Press.
- Montague, J. A. (1951). Spontaneous drawings of the human form in childhood schizophrenia. In H. H. Anderson & G. L. Anderson (Eds.), An introduction to projective techniques (pp. 370–385). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Moon, B. L. (1998). The dynamics of art as therapy with adolescents. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Moon, C. H. (2001). Art therapy: Cultivating the artist identity in the art therapist. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Moriya, D. (2000). Art therapy in schools. Boca Raton, FL: Author.
- Morris, D. (1962). The biology of art. New York: Alfred A. Knopf.
- Mortensen, K. V. (1991). Form and content in children's human figure drawings. New York: New York University Press.
- Moustakas, C. E. (1953). Children in play therapy. New York: Ballantine Books.
- Moustakas, C. E. (1959). Psychotherapy with children. New York: Ballantine Books.
- Moustakas, C. E. (1969). Personal growth. Cambridge, MA: Howard A. Doyle.
- Murphy, J. (Ed.). (2001). Art therapy with young survivors of sexual abuse. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Namer, A., & Martinez, Y. (1967). The use of painting in group psychotherapy with children. Bulletin of Art Therapy, 6, 73–78.
- Napoli, P. J. (1951). Finger Painting. In H. H. Anderson & G. L. Anderson (Eds.), An introduction to projective techniques (pp. 386–415). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Naumburg, M. (1928). The child and the world. New York: Harcourt, Brace.
- Naumburg, M. (1947). Studies of the free art expression of behavior problem children and adolescents as a means of diagnosis and therapy. Nervous and Mental
- Disease Monograph, 71. (reprinted as An introduction to art therapy . New York: Teachers College Press, 1973)
- Naumburg, M. (1950). Schizophrenic art: Its meaning in psychotherapy. New York: Grune and Stratton.
- Naumburg, M. (1953). Psychoneurotic art: Its function in psychotherapy. New York: Grune and Stratton.
- Naumburg, M. (1966). Dynamically oriented art therapy: Its principles and practices. New York: Grune and Stratton.
- Neumann, E. (1971). Art and the creative unconscious. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nixon, A. (1969). A child's right to the expressive arts. Childhood Education, 299–310.
- Nucho, A. O. (1995). Spontaneous creative imagery. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Nucho, A. O. (2003). Psychocybernetic model of art therapy (2nd ed.) Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Oaklander, V. (1978). Windows to our children: A Gestalt therapy approach to children and adolescents. Utah: Real People Press.
- Oster, G. D., & Crone, P. G. (2004). Using drawings in assessment and therapy (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Oster, G. D., & Montgomery, S. (1996). Clinical uses of drawings. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Pasto, T., & Runkle, P. R. (1955). A tentative and general guide to the procedure for administering the diagnostic graphic-expression technique to children. Ars Gratia Hominis, 2, 30–31.
- Peckham, M. (1965). Man's rage for chaos. New York: Schocken

Books.

- Peller, L. E. (1955). Libidinal development as reflected in play. Psychoanalysis, 3, 3–11.
- Petrie, M. (1946). Art and regeneration. London: Paul Elek.
- Piaget, J. (1950). The psychology of intelligence. New York: Harcourt Brace.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1956). The child's conception of space. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1971). Mental imagery in the child. New York: Basic Books.
- Play Schools for Parents. (1971, January 11). Time, p. 55.
- Porter, J. D. R. (1971). Black child, white child. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Prinzhorn, H. (1972). Artistry of the mentally ill. New York: Springer-Verlag.
- Proulx, L. (2002). Strengthening emotional ties through parent-child-dyad art therapy: Interventions with infants and preschoolers. London: Jessica Kingsley.
- Rabin, A. I., & Haworth, M. R. (Eds.). (1960). Projective techniques with children. New York: Grune and Stratton.
- Rhyne, J. (1971). The Gestalt art experience. In J. Fagan & I. L. Shepherd (Eds.), Gestalt therapy now (pp. 274–284). New York: Harper Colophon Books.
- Rhyne, J. (1995). The gestalt art experience (2nd ed.). Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Riley, S. (1999). Contemporary art therapy with adolescents. London: Jessica Kingsley.
- Riley, S. (2001a). Commentary: Systemic thinking and the influence of postmodern theories on art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 134–148). New York: Brunner-Routledge.

- Riley, S. (2001b). Group process made visible. New York: Brunner-Routledge.
- Riley, S. (2003). Art therapy with couples. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 387–398). New York: Guilford.
- Riley, S., & Malchiodi, C. A. (2003). Solution-focused and narrative approaches. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 82–92). New York: Guilford.
- Riley, S., & Malchiodi, C. A. (2004). Integrative approaches to family art therapy (2nd ed.). Chicago: Magnolia Street Publishers.
- Robertson, S. (1963). Rosegarden and labyrinth. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rogers, N. (1993). The creative connection: Expressive arts as healing. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Rosal, M. (1996). Approaches to art therapy with children. Burlingame, CA: Abbeygate Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ross, C. (1997). Something to draw on. London: Jessica Kingsley.
- Roth, E. (2001). Behavioral art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 195–209). New York: Brunner-Routledge.
- Rozum, A. L., & Malchiodi, C. A. (2003). Cognitive-behavioral approaches. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 72–81). New York: Guilford.
- Rubin, J. A. (1972). "We'll show you what we're gonna do!" Art for multiply handicapped blind children. [Motion picture]. Pittsburgh, PA: Expressive Media.
- Rubin, J. A. (1973). Children and the arts: A film about growing. [Motion picture]. Pittsburgh: PA: Expressive Media, Inc.
- Rubin, J. A. (1976). The exploration of a 'tactile aesthetic'. New Outlook for the Blind, 70, 369–375.

- Rubin, J. A. (1981a). Art and imagery: Free association with media. Proceedings of the Twelfth Annual Conference of the American Art Therapy Association, Baltimore: American Art Therapy Association.
- Rubin, J. A. (1981b). Art for the special person: Roles and responsibilities of art
- therapists. In J. Rogers & J. Kahlmann (Eds.), Art in the lives of persons with Special
- Needs (pp. 15–19). Washington, DC: National Committee, Arts for the Handicapped.
- Rubin, J. A. (1981c). Research in art with the handicapped: Problems and promises. Studies in Art Education, 23, 7–13.
- Rubin, J. A. (1982a). Creating creative teachers: An experimental study. The Arts in Psychotherapy, 9, 101–111.
- Rubin, J. A. (1982b). Transference and countertransference in art therapy. American Journal of Art Therapy, 21, 10–12.
- Rubin, J. A. (1984). The art of art therapy. New York: Brunner/ Mazel.
- Rubin, J. A. (1999). Art therapy: An introduction. New York: Brunner/Mazel.
- Rubin, J. A. (Ed.). (2001). Approaches to art therapy: Theory & technique (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Rubin, J. A. (2002). My mom and dad don't live together anymore. Washington, DC: 'Magination Press (American Psychological Association).
- Rubin, J. A. (Producer). (2004). Art therapy has many faces. [Motion picture]. Pittsburgh, PA: Expressive Media.
- Rubin, J. A. (2005). Artful therapy. New York: Wiley.
- Rubin, J. A., & Irwin, E. C. (1975). Art and drama: Parts of a puzzle. In I. Jakab (Ed.), Psychiatry and art (pp. 193–200). New York: S. Karger.

- Rubin, J. A., & Irwin, E. C. (1984). The green creature within: Art and drama in adolescent group psychotherapy. [Motion picture]. Pittsburgh, PA: Expressive Media.
- Rubin, J. A., Irwin, E. C., & Bernstein, P. (1975). Play, parenting and the arts: A therapeutic approach to primary prevention. Proceedings of the American Dance Therapy Association, 60–78.
- Rubin, J. A., & Klineman, J. (1974). They opened our eyes: An exploratory art program for vsually-impaired multiply-handicapped children. Education of the Visually Handicapped, 6, 106–113.
- Rubin, J. A., & Levy, P. (1975). Art-awareness: A method for working with groups. Group Psychotherapy and Psychodrama, 28, 108–117.
- Rubin, J. A., & Magnussen, M. G. (1974). A family art evaluation. Family Process, 13, 185–200.
- Rubin, J. A., Magnussen, M. G., & Bar, A. (1975). Stuttering: Symptom-systemsymbol (Art therapy in the treatment of a case of disfluency). In I. Jakab (Ed.), Psychiatry and Art (pp. 201–215). New York: S. Karger.
- Rubin, J. A., Ragins, N., Schachter, J., & Wimberly, F. (1979). Drawings by schizophrenic and non-schizophrenic mothers and their children. Art Psychotherapy, 6, 163–175.
- Rubin, J. A., & Rosenblum, N. (1977). Group art and group dynamics: An experimental study. Art Psychotherapy, 4, 185–193.
- Rubin, J. A., & Schachter, J. (1972). Judgments of psychopathology from art productions of children. Confinia Psychiatrica, 15, 237–252.
- Rubin, J. A., Schachter, J., & Ragins, N. (1983). Intra-individual variability in human
- figure drawings: A developmental study. American Journal of Orthopsychiatry, 53, 654–667.
- Rutten-Sarris, M. J. (2002). The R-S Index: A diagnostic instrument for the assessment of interaction structures in drawings. Unpublished

doctoral dissertation, University of Hertfordshire, UK.

- Safran, D. (2002). Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches. London: Jessica Kingsley.
- Salant, E. G. (1975). Preventive art therapy with a preschool child. American Journal of Art Therapy, 14, 67–74.
- Sarnoff, C. A. (1976). Latency. New York: Jason Aronson.
- Schaefer, C. E., & O'Connor, K. J. (Eds.). (1983). Handbook of play therapy. New York: Wiley.
- Schaeffer-Simmern, H. (1961). The unfolding of artistic activity. Berkeley, CA: University of California Press.
- Schiffer, M. (1969). The therapeutic play group. New York: Grune and Stratton.
- Schilder, P. (1950). The image and appearance of the human body. New York: Wiley.
- Schildkrout, M. S., Shenker, I. R., & Sonnenblick, M. (1972). Human figure drawings in adolescence. New York: Brunner/Mazel.
- Schiller, F. (1875). Essays, aesthetical and philosophical. London: George Bell.
- Schmidl-Waehner, T. R. (1942). Formal criteria for the analysis of children's drawings and paintings. American Journal of Orthopsychiatry, 17, 95–104.
- Schmidl-Waehner, T. R. (1946). Interpretation of spontaneous drawings and paintings. Genetic Psychology Monographs, 33, 3–70.
- Selfe, L. (1977). Nadia: A case study of extraordinary drawing ability in an autistic child. New York: Academic Press.
- Shahn, B. (1960). The shape of content. New York: Vintage Books.
- Shaw, R. F. (1938). Finger painting. Boston: Little, Brown and Company.
- Silver, R. A. (1978). Developing cognitive and creative skills in art. Baltimore: University Park Press.

- Silver, R. A. (2001). Art as language: Access to thoughts and feelings through stimulus drawings. New York: Brunner-Routledge.
- Silver, R. A. (2002). Three art assessments: Silver drawing test of cognition & emotion; Draw a story: Screening for depression; & Stimulus drawings and techniques. New York: Brunner-Routledge.
- Simon, R. (1992). The symbolism of style. NY: Routledge.
- Sinrod, H. (1964). Communication through paintings in a therapy group. Bulletin of Art Therapy, 3, 133–147.
- Site, M. (1964). Art and the slow learner. Bulletin of Art Therapy, 4, 3–19.
- Slavson, S. R. & Schiffer, M. (1975). Group psychotherapies for children. New York: International Universities Press.
- Smart, A. (1970). Play therapy schools for parents. Menninger Perspective, Aug.-Sept., 12–15.
- Smith, N. (1981, Winter). Developmental origins of graphic symbolization in the paintings of children three to five. Review of Research in Visual Arts Education, 13.
- Smith, S. L. (1979). No easy answers. Cambridge, MA: Winthrop.
- Snow, A. C. (1968). Growing with children through art. New York: Reinhold Book Corp.
- Sobol, B. (1982). Art therapy and strategic family therapy. American Journal of Art Therapy, 21, 23–31.
- Sobol, B., & Williams, K. (2001). Family and group art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed.). New York: Brunner-Routledge.
- Steele, W. (2003). Using drawing in short-term trauma resolution. In C. A. Malchiodi (Ed.), Handbook of art therapy (pp. 139–151). New York: Guilford.
- Stepney, S. A. (2001). Art therapy with students at risk: Introducing art therapy into an alternative learning environment for adolescents. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

- Sutton-Smith, B. (1971). The playful modes of knowing. In N. E. Curry (Ed.),
- Play: The child strives toward self-realization (pp. 13–25). Washington, DC: National Association for Education of Young Children.
- Swenson, C. H. (1968). Empirical evaluations of human figure drawings: 1957–1966. Psychological Bulletin, 70: 20–44.
- Thomas, G. V., & Silk, A. M. K. (1990). An introduction to the psychology of children's drawings. New York: New York University Press.
- Torrance, E. P. (1966). Torrance Tests of Creative Thinking. Princeton, NJ: Personnel Press.
- Tyson, P., & Tyson, R. L. (1990). Psychoanalytic theories of development: An integration. New Haven, CT: Yale University Press.
- Ude-Pestel, A. (1977). Betty: History and art of a child in therapy. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books.
- Uhlin, D. M. (1972). Art for exceptional children. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Ulman, E. (1961). Art therapy: Problems of definition. Bulletin of Art Therapy, 1, 10–20.
- Ulman, E. (1965). A new use of art in psychiatric diagnosis. Bulletin of Art Therapy, 4, 91–116.
- Ulman, E. (1971). The power of art in therapy. In I. Jakab (Ed.), Psychiatry and Art (pp. 93–102). New York: S. Karger.
- Ulman, E. (1972). Art classes as therapy. Journal of the American Association of University Women.
- Van Sommers, P. (1984). Drawing and cognition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vich, M. A., & Rhyne, J. (1967). Psychological growth and the use of art materials: Small group experiments with adults. Journal of Humanistic Psychology, Fall issue.

- Viola, W. (1944). Child art. (2nd ed.). London: University of London Press.
- Volavkova, H. (Ed.). (1962). I never saw another butterfly . . . children's drawings and poems from Terezin concentration camp, 1942–1944. New York: McGraw-Hill.
- Wadeson, H. S. (1973). Art techniques used in conjoint marital therapy. American Journal of Art Therapy, 12, 147–164.
- Wadeson, H. (1980). Art psychotherapy. New York: Wiley.
- Wadeson, H., Durkin, J. & Perach, D. (Eds.). (1989). Advances in art therapy. New York: Wiley.
- Wadeson, H. W. (2000). Art therapy practice: Innovative approaches with diverse populations. New York: Wiley.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Waller, D. (1993). Group interactive art therapy New York: Routledge.
- Weiner, B. B. (1967). Arts and crafts for the mentally retarded: Some hypotheses. In D. Gingland (Ed.), Expressive art s for the mentally retarded (pp. 5–8). New York: National Association for Retarded Children.
- Wiggin, R. G. (1962). Teaching mentally handicapped children through art. Art Education Bulletin, 19, 20–24.
- Williams, G. H., & Wood, M. M. (1977). Developmental art therapy. Baltimore: University Park Press.
- Wills, D. M. (1965). Some observations on blind nursery school children's understanding of their world. Psychoanalytic Study of the Child, 20, 344–364.
- Wilson, L. (1977). Theory and practice of art therapy with the mentally retarded. American Journal of Art Therapy, l6, 87–97.
- Wilson, L. (2001). Symbolism and art therapy. In J. A. Rubin (Ed.), Approaches to art therapy (2nd ed., pp. 40–53). New York: Brunner-Routledge.

- Wilson, B., & Wilson, M. (1978). Recycling symbols: A basic cognitive process in the arts. In S. Madega (Ed.), The arts, cognition and basic skills (pp. 89–109). St. Louis, MO: Cemrel.
- Winner, E. (1982). Invented worlds. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1964, 1968). The squiggle game. In C. Winnicott, R. Shepherd,
- & M. David (Eds.), Psycho-analytic explorations/ D.W. Winnicott (pp. 299–317). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Winnicott, D. W. (1971a). Playing and reality. New York: Basic Books.
- Winnicott, D. W. (1971b). Therapeutic consultations in child psychiatry. New York: Basic Books.
- Witkin, H. A., Birnbaum, J., Lomonaco, S., Lehr, S., & Herman, J. L. (1968).
- Cognitive patterning in congenitally totally blind children. Child Development, 39, 767–786.
- Wolf, R. (1973). Art therapy in a public school. American Journal of Art Therapy, 12, 119–127.
- Wolff, W. (1946). The personality of the preschool child. New York: Grune & Stratton.
- Woltmann, A. G. (1964a). Diagnostic and therapeutic considerations of nonverbal projective activities with children. In M. Haworth (Ed.), Child Psychotherapy (pp. 322–337). New York: Basic Books.
- Woltmann, A. G. (1964b). Mud and clay, their functions as developmental aids and as media of projection. In M. Haworth (Ed.), Child psychotherapy (pp. 349–371). New York: Basic Books,
- Yalom, I. D. (1995). The theory and practice of group psychotherapy (4th ed.). New York: Basic Books.
- Zambelli, G., Clark, E., & Heegaard, M. (1989). Art therapy for bereaved children.

- In H. Wadeson, J. Durkin, & D. Perach (Eds.), Advances in art therapy (pp. 60–80). New York: Wiley.
- Zierer, E., Sternberg, D., & Finn, R. (1966). The role of family creative analysis in family treatment. Bulletin of Art Therapy, 5, 47–63; 87–104.


MANA.NET



يناقش الكتاب، بصرامة منطقية قلّ نظيرها، بعضًا من أعمق معتقداتنا حول العقلانية والأخلاق والهوية الشخصية. يرى ديريك بارفيت أن لدينا وجهات نظر خاطئة عن طبيعتنا، ومن ثمة لدى معظمنا وجهات نظر أخلاقية تهزم نفسها بنفسها. وقد نجح في إبراز أوهام الذات، وخَلُص إلى أن الإحسان المحايد هو أصلح المبادئ العقلانية لتوجيه اختيارات المرء وقراراته؛ باعتباره شخصًا لا يظلّ هو نفسه طيلة حياته.



ISBN 978-603-91578-5-4

الطبعة الأولى: 2021

